



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Prácticas artísticas para la Inteligencia Emocional: inquietudes para el cambio e implicación institucional bajo parámetros multiculturales.

**Máster en Educación Artística
en Instituciones Sociales y Culturales
Facultad de Bellas Artes**

APELLIDOS Y NOMBRE: PÉREZ ALONSO, MARÍA DE LAS NIEVES

DNI: 47234887V

TUTOR/A DE LA UNIVERSIDAD: NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO

CURSO: 2014-2015

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

ÍNDICE

1	RESUMEN.....	3
2	JUSTIFICACIÓN.....	4
3	HIPÓTESIS.....	5
4	ESTADO DE LA CUESTIÓN/ANTECEDENTES.....	6
4.1	BREVE REVISIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS EN EL SISTEMA ESPAÑOL.....	7
4.2	CAMPOS DE INVESTIGACIÓN IMPLICADOS EN ESTE ESTUDIO.....	7
4.2.1	INCORPORACIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL A CAMPOS DE LA EDUCACIÓN.....	8
4.3	REFERENTES ARTÍSTICOS PRACTICOS EN ÁMBITOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES.....	9
4.4	INVESTIGACIÓN OCULTA: ARTE E INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	10
4.5	MULTICULTURALIDAD, ARTE Y EDUCACIÓN: PLURALIDAD EN SU INVESTIGACIÓN.....	11
5	OBJETIVOS.....	12
6	METODOLOGÍA.....	12
6.1	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	13
6.2	ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN.....	13
6.2.1	INVESTIGACIÓN HISTÓRICA.....	13
6.2.2	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	14
6.2.3	ESTUDIO DE CASOS.....	15
6.2.4	HERRAMIENTAS EMPLEADAS PARA LA EXTRACCIÓN DE DATOS.....	15
6.3	ESTUDIO CUANTITATIVO.....	16
7	MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	17
7.1	¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)?.....	17
7.2	¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA Y LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL?.....	19
7.3	¿QUÉ HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL QUEREMOS POTENCIAR? ¿QUÉ DIRECTRICES SON LAS MÁS ADECUADAS PARA ELLO?.....	20
7.4	¿CUÁL ES LA SITUACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES?: UNA DOSIS DE REALIDAD.....	23
7.5	LA MULTICULTURALIDAD Y SUS PROBLEMAS SOCIALES: UN FACTOR A TENER EN CUENTA EN NUESTRAS ESCUELAS.....	25
7.6	EL ARTE COMO HERRAMIENTA: EL DESARROLLO EMOCIONAL A PARTIR DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS.....	28
7.7	¿ES NECESARIO ABORDARLO DESDE CONTEXTOS NO FORMALES?.....	30
8	MARCO PRÁCTICO.....	32
8.1	CONTEXTUALIZACIÓN.....	32
8.1.1	CONTEXTO HUMANO: ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	32

8.1.2	CONTEXTO FÍSICO: CENTROS ESCOLARES	32
8.1.3	CONTEXTO TEMPORAL.....	33
8.2	DISEÑO Y PLAN DE TRABAJO	34
8.2.1	INTRODUCCIÓN.....	34
8.2.2	OBJETIVOS.	34
8.2.3	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES.....	35
8.2.4	METODOLOGÍA.	36
8.2.5	RECURSOS DIDÁCTICOS.....	37
8.2.6	EVALUACIÓN.	37
9	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.	38
10	CONCLUSIONES.....	44
11	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
12	BIBLIOGRAFÍA.....	51
13	ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS.	53
14	ANEXOS.....	55
14.1	MAPAS CONCEPTUALES	55
14.2	MAPA FÍSICO.	57
14.3	TABLAS.....	58
14.4	CUESTIONARIOS.....	66
14.4.1	CUESTIONARIO ON-LINE.	66
14.4.2	CUESTIONARIO ON-LINE: MULTICULTURALIDAD.....	69
14.4.3	CUESTIONARIOS-ENTREVISTA (Respuestas de docentes y acompañante).	71

1 RESUMEN.

Este estudio propone el empleo de prácticas artísticas y la creación de un espacio propio dentro de los centros escolares, para ofrecer la oportunidad de desarrollar habilidades emocionales de un modo diferente en las aulas. Se ofrece la creación de un “corpus doctrinal” que recopile la información social básica de la España actual para ayudar en la comprensión del contexto receptor de esta tipología de talleres artísticos. Para ello, ofrecemos una revisión del origen de concepto Inteligencia Emocional (IE) y las últimas aportaciones de educación emocional en el contexto escolar español, estableciendo la multiculturalidad como un nuevo factor determinante a tener en cuenta en este desarrollo. El trabajo de investigación se enmarca a través del proyecto MUS-E de la Fundación Yehudi Menuhin España (FYME), donde mediante el programa *Arte por la Convivencia (ConvinArte)* se busca favorecer la integración social y cultural en situaciones de exclusión a través de las artes. Con este proyecto, apoyamos desde la práctica el compromiso de la escuela de canalizar y facilitar el desarrollo del alumnado a través de intervenciones en centros públicos de la Comunidad de Madrid, estableciendo una evaluación de los agentes que determinan y limitan el progreso de sus capacidades afectivas, motivacionales y sociales.

Palabras clave. Inteligencia Emocional, educación emocional, desarrollo emocional, educación artística, multiculturalismo.

ABSTRACT. This study proposes the use of the artistic practices and the creation of own spaces within the school centres, to offer the opportunity to develop emotional skills from a different way from the classrooms. It is offered the creation of a “doctrinal corpus” that collects the basic social information of the current Spain to help in the understanding of the receiver context of the typology of this artistic workshops. For that, we offer a review of the origin of the Emotional Intelligence (EI) concept and the last contributions of emotional education in the Spanish schoolchild, setting multiculturality as a new determining factor to keep in mind in this development. The research work is framed through the MUS-E project of the Yehudi Menuhin Spain Foundation (FYME), where through the Art for the Coexistence program (ConvinArte), tries to promote social and cultural integration in exclusion situations through the arts. With this project, we support from the practice the commitment of the school to channel and ease the development of the schoolchild through the interventions in public centres of Autonomous Community of Madrid, setting an evaluation of the agents that determine and limit the progress of their affective, motivational and social capabilities.

Key words: Emotional Intelligence, emotional education, emotional development, artistic education, multiculturalism.

2 JUSTIFICACIÓN.

Los intereses que originaron este estudio nacen de reflexiones personales que se vieron encauzadas a la vertiente artística de forma casual en las Jornadas de 2014 dedicadas a los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los Museos (DEAC), celebradas y organizadas por el Museo del Prado, Madrid. Su finalidad es un replanteamiento del trabajo realizado en el ámbito museístico y su futura responsabilidad con las necesidades que la sociedad demanda, abordándose en ellas cuestiones hacia la precaria situación actual. Fue una ponencia concreta la que enlazó nuestras reflexiones *«Artes, emociones y creatividad: un enfoque innovador»*, de Fátima Sánchez Santiago, Directora del Centro Botín, Santander. En ella se abordó cómo la falta de habilidades emocionales en la sociedad actual, bajo el concepto de Inteligencia Emocional (IE)¹, está generando individuos con una capacidad insuficiente para enfrentarse a los problemas de la vida, estableciendo como causa una educación moderna centrada en el pensamiento racional, generando individuos casi incapaces de gestionar sus propias emociones y basados en ideales de autosuperación e independencia. Sin embargo, en los últimos años la importancia de una educación emocional ha sido recuperada y reforzada por un gran número de investigaciones. Estos estudios han enfocado el medio para lograr esta educación desde distintos ámbitos educativos, psicológicos, etc., llegándose a la conclusión de la importancia de su aplicación desde edades tempranas y la necesidad de un apoyo desde el ámbito académico y privado. Este es el caso de la Fundación Marcelino Botín que bajo su “proyecto Educación Responsable”, iniciado 2004 en colaboración con la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción) y extendido actualmente a 80 centros con participantes de 3 a 16 años, promueve el desarrollo afectivo emocional, cognitivo y social, para así conseguir un mayor bienestar y rendimiento académico.

En primera instancia, con la finalidad de abordar la Inteligencia Emocional, su importancia, urgencia y los posibles medios para introducirla en la sociedad, analizamos la situación en España advirtiendo que la propuesta educativa más actual, proceso de transición entre la Ley Orgánica de Educación (LOE) a Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) durante el curso 2014-2015, se decanta por formar «individuos productivos» con esquemas racionales para su inclusión al mercado laboral.

¹ Este estudio opta por el empleo de la grafía “Inteligencia Emocional” en mayúsculas partiendo de las fuentes bibliográficas consultadas, enfatizando de esta forma su importancia en el desarrollo del texto.

En contraposición a este planteamiento decimos potenciar el desarrollo personal en el sistema educativo y para ello, desde nuestro currículum, optamos por el arte como agente mediador ya que permite gracias a sus características de flexibilidad y universalidad afrontar este problema, convirtiéndose en una herramienta idónea. De cara a este estudio, decimos trabajar desde las artes en centros públicos de la comunidad de Madrid a través del proyecto MUS-E de la Fundación Yehudi Menuhin España (FYME), comprobando así el nivel emocional existente en nuestros niños. Sin embargo, nuestro trabajo se vio enmarcado en unas características sociales complejas llevándonos a advertir la multiculturalidad como factor fundamental para poder llevar a cabo este proceso de desarrollo. Hallamos así la justificación de este estudio, la prevalencia del individuo frente a la productividad sin olvidar el sistema social en que se desarrolla.

3 HIPÓTESIS

Este estudio parte desde un primer momento de la intención de realizar una revisión exhaustiva de la problemática actual de la llamada educación emocional y los agentes que en ella intervienen, para facilitar la realización de talleres artísticos como herramienta para el Desarrollo Emocional, convirtiendo en primera hipótesis la cuestión de la utilidad del mismo. Sin embargo, a medida que avanzaba nuestra implicación con el proyecto MUS-E nos formulamos nuevos planteamientos. La readaptación del estudio y la concepción de una nueva hipótesis se vieron determinados por escenarios marcados socialmente por unas condiciones concretas.

Nos movemos en centros educativos de la Comunidad de Madrid con colectivos en riesgo de exclusión y un alto índice de multiculturalidad, caracterizados por la inmigración y la etnia gitana, donde los objetivos de la Fundación giran en torno al intercambio cultural y el respeto a la diversidad. Este hecho originó un nuevo planteamiento para llevar a cabo las prácticas artísticas y abordar el desarrollo emocional tanto a nivel individual como colectivo, bajo las preguntas: ¿Es la multiculturalidad en las aulas del sistema educativo español actual un factor determinante?, ¿Debe el desarrollo emocional incluir este hecho?, ¿Presentan las prácticas artísticas las cualidades idóneas para este fin?

Así, concretando nuestras preguntas, este estudio gira en torno a la sinergia de dos hipótesis:

- ***La revisión de los agentes interventores en la educación emocional es útil para facilitar la realización de talleres artísticos como herramienta de acción en centros educativos.***

- ***La multiculturalidad es un factor determinante para llevar a cabo de forma satisfactoria el desarrollo emocional en los centros educativos, siendo las prácticas artísticas una herramienta idónea.***

4 ESTADO DE LA CUESTIÓN/ANTECEDENTES.

Nuestra sociedad y el ámbito académico han priorizado hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales sobre los emocionales y sociales del alumnado. Se han considerado estos últimos pertenecientes al ámbito privado, siendo cada individuo responsable de su desarrollo personal. Sin embargo, tomamos conciencia de la importancia de atender estos aspectos en la escuela. Esta nueva visión está presente en diferentes organismos oficiales como las Naciones Unidas y su informe Innocenti elaborado por UNICEF en 2007:

La verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con la que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación, y socialización y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias y sociedades en las que han nacido (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008, p. 425).

El Informe “Pobreza Infantil en Perspectiva: Panorama del Bienestar Infantil en Países Ricos” elaborado por Unicef sobre 21 países, evaluó el bienestar material, la salud y seguridad, educación, relaciones familiares y conductas y riesgos de los niños. El caso español tuvo una valoración subjetiva de bienestar infantil muy alta, situándose en la quinta posición. Sin embargo, estos datos contrastan con aquellos que demuestran los graves problemas de la juventud española, donde aumentan los embarazos no deseados, el consumo de drogas y alcohol, y la siniestralidad en carretera por el consumo de sustancias ilegales. Asimismo, en el ámbito educativo Grecia, Italia, España y Portugal ocupan los cuatro últimos puestos en los niveles de rendimiento escolar y permanencia en el sistema educativo. Lo que sitúa a España como un país de niños felices pero poco motivados académicamente (Fundación Marcelino Botín, 2008).

Así, el 18 de enero de 2009 el Parlamento Europeo adoptó la resolución 2008/22009 en la que se asumen las propuestas del Pacto Europeo por la Salud Mental y el Bienestar, así como, un conjunto de acciones a desarrollar tanto a nivel nacional como europeo y la Promoción de la Salud Mental y Bienestar de Niños y Jóvenes (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011). Nace una preocupación hacia el bienestar infantil que busca como herramienta para prevenir este problema el desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales de los niños. Debido a esta situación se ha multiplicado

la existencia de programas psicológicos educativos con enfoques dispares como: el *Movimiento de educación emocional*, basado en el concepto de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey; el *Movimiento de educación del carácter*, o el *Movimiento de Psicología positiva*, bajo el liderazgo de Martin Seligman.

4.1 BREVE REVISIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS EN EL SISTEMA ESPAÑOL.

En este marco, la situación en España es similar a otros países y con la finalidad de introducir este nuevo concepto en la escuela, se adopta el movimiento de “Educación Emocional” o “Educación Socio-Emocional”. A partir de los años 80 empiezan a aparecer programas y estudios de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo iniciados por María José Diaz-Aguado para prevenir la violencia escolar. Tras el éxito del concepto de la IE traído a España por Goleman en 1995, comienza a aflorar en los educadores españoles inquietudes por el cambio. En respuesta a la creciente demanda, en marzo de 2007 el Ministerio de Educación y Ciencia creó el *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*. En la misma fecha se celebró en Madrid el III Congreso Estatal de “De la Educación socioemocional a la educación en valores”, para el cual se convocó 400 plazas y recibió 3.800 solicitudes. Finalmente, como propuestas más actuales la celebración en 2011 del “Simposio sobre Programas de educación emocional basados en la investigación” en Madrid, dentro del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, organizado por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La iniciativa se extiende al sistema educativo como es el caso de las Islas Canarias, donde se incluirá la asignatura “Educación Emocional y para la Creatividad”, y la consecuente formación de un profesorado especializado en este ámbito a través de la creación de Máster Universitario de la Fundación Botín o de la Universidad de Málaga.

4.2 CAMPOS DE INVESTIGACIÓN IMPLICADOS EN ESTE ESTUDIO.

Nos encontramos ante investigaciones de temas particulares que nosotros compilamos en nuestro proyecto. Por tanto, no hemos encontrado un estudio que abarque todos los puntos abordados, sino sólo de aspectos parciales o combinados entre sí (ver Figura 1. Sinergias. Gráfica de la autora (2015).55). Nosotros creamos un todo diferente a partir de los mismos. Ponemos a trabajar todas las ramas al mismo tiempo, creando sinergias y un efecto multiplicador.

4.2.1 INCORPARACIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL A CAMPOS DE LA EDUCACIÓN.

La preocupación y demanda ha alcanzando tanto instituciones públicas como privadas, acrecentando proyectos de investigación en este campo, como es el caso de (ver Figura 4. Mapeado: Investigando el Desarrollo Emocional. Gráfica de la autora (2015). 57):

- **Universidades de Barcelona y Lérida.** *GROP* (Grupo de Investigación Psicopedagógica), coordinado por Rafael Bisquerra. Centra sus actividades en investigación y formación en la Educación Emocional al profesorado.
- **Universidad Complutense de Madrid y Fundación San Patricio.** Proyecto *I3e* Inteligencia emocional en entornos escolares. Su objetivo es la realización de cursos, congresos, conferencias y seminarios de carácter diverso (artístico, científico, social) como formación de profesionales y futuros profesionales.
- **Universidad de Málaga.** *Programa INTEMO* del Laboratorio de Emociones. Es llevado por Fernández-Berrocal y dirigido a Institutos de Málaga y actualmente por toda España. Se fomentan el uso adecuado de las emociones para solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al entorno, tanto en estudiantes como en profesorado.
- **Universidad del País Vasco/ Diputación Foral de Guipúzcoa.** Proyecto *Guipúzcoa innovadora*, 2004, configuró programas de sensibilización, formación y evaluación de necesidades en IE tanto en escuelas, núcleos familiares y organizaciones.
- **UNED.** Programa *FOSOE* (Formación en competencias socioemocionales) y *EEBI* (Educación Emocional Basada en la Investigación).
- **Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.** *Red de Escuelas de Inteligencia Emocional*. Impulsado en 2007compuesta por 29 centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria de Extremadura, donde se desarrollarán Programas de Aprendizaje emocional y social. En 2009 se reguló su incorporación a los centros educativos públicos de Extremadura.
- **Castilla la Mancha** añade a las ocho competencias básicas del Sistema Educativo Español la Competencia Emocional.
- **Sociedad de Investigación Científica de las Emociones, Las Palmas de Gran Canaria.** Destaca por la realización del *Congreso Internacional de IE en educación*.

- **Fundación Claudio Naranjo «Programa SAT»:** (Barcelona) Formación en IE (autoconocimiento, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y de trabajo con la comunidad) a todas las personas implicadas en el sistema educativo (padres-profesores).
- **Fundación Marcelino Botín, Cantabria,** investiga desde 2007 la situación de la educación emocional en el mundo, difundiendo sus resultados en diferentes informes. Su última aportación es un Test de IE para Adolescentes (TIEFBA) y la Infancia (TIEFBI) en colaboración con el Laboratorio de Emociones de la UMA. El test evalúa el nivel de rendimiento máximo en habilidades de IE (Fundación Marcelino Botín (2015)).
- **Institución Educativa SEK. En colaboración con la Universidad Camilo José Cela y la Fundación Eduardo Punset.** Programa de Aprendizaje emocional y Social – Resolución creativa de Conflictos.
- **Escuela IDEO (Madrid).** Buscan una educación del alumnado a través del desarrollo emocional enmarcado en el concepto de inteligencias múltiples.

4.3 REFERENTES ARTÍSTICOS PRÁCTICOS EN ÁMBITOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES.

Tras este análisis de la IE en campos de la educación, procedemos a abordar en este apartado la implicación artística en este proceso, donde el arte es la herramienta escogida para el desarrollo emocional del individuo. Como podemos observar las instituciones que llevan a cabo esta disciplina son reducidas, sin embargo, su campo de acción se extiende en todo el territorio nacional.

- **Asociación Centros educativos Waldorf España:** Su funcionamiento se basa en las iniciativas educativas Waldorf, donde la educación bajo las experiencias artísticas fomenta un desarrollo cooperativo basado en el énfasis en la individualidad.
- **EDUCAIXA:** es la plataforma educativa de Obra Social "la Caixa" diseñada como banco de recursos educativos a través del arte, para ser empleados dentro y fuera del aula. Entre sus recursos, encontramos herramientas para trabajar el desarrollo emocional.
- **Fundación Marcelino Botín «Proyecto Educación responsable»:** iniciado 2004 en colaboración con la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción) para utilizar su programa *Prevenir para vivir* en 41 colegios de Cantabria. Actualmente se ha extendido a 150 centros de 6 Comunidades Autónomas (Cantabria, Madrid, La Rioja, Navarra,

Galicia y Murcia) con participantes de 3 a 16 años, para promover el desarrollo afectivo emocional (autoestima, empatía y expresión emocional), desarrollo cognitivo (autocontrol, valores sociales, toma de decisiones, actitudes positivas hacia la salud) y el desarrollo social, y así conseguir un mayor bienestar, más factores protectores y mayor rendimiento académico.

- **Fundación Yehudi Menuhin España:** La Fundación lleva a cabo distintos proyectos entre ellos el «Programa arte por la convivencia» a través del Programa MUS-E. Su finalidad es el desarrollo de valores de convivencia en busca de la integración y el respeto a la diversidad social y cultural a través de acciones artísticas en centros escolares públicos. El Programa se desarrolla, por artistas en activo, en 523 escuelas de once países en Europa, además de Brasil e Israel. Aunque no cuentan con un programa específico de Inteligencia Emocional, esta se encuentra presente de forma genérica o específica en las sesiones de aquellos artistas que deciden ejercer la educación emocional en su programa.
- **Proyecto LÓVA:** La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje, es un proyecto de la Fundación SaludArte, el Teatro Real y los Amigos de la Ópera que propone a la clase el reto de convertirse en una compañía que crea, produce y estrena su propia ópera durante el curso escolar. LÓVA acompaña el desarrollo emocional y cognitivo a partir de la creación de un proyecto configurado por subproyectos artísticos.

4.4 INVESTIGACIÓN OCULTA: ARTE E INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Los estudios encontrados sobre arte y educación emocional, abordan este binomio no bajo el concepto psicológico de Inteligencia Emocional, sino bajo parámetros sociales. En ellos, se busca una mejora social a través del desarrollo personal y comunitario bajo competencias emocionales sin enmarcarlas como tal. Así, la tesis doctoral de Gonzalo (2012) «La educación artística y el arte como terapia. Un camino para construir la identidad del adolescente», cita los siguientes objetivos de autonomía:

...valorar cómo a través de determinadas estrategias propias del arte como terapia en clases de educación artística, puede contribuir a obtener metas tan importantes como la satisfacción por el logro obtenido, socialización, concentración, reforzamiento, responsabilidad, aprecio, aceptación, auto-apoyo; en definitiva una autoestima positiva para que nuestros automensajes, lo que nos decimos a nosotros mismos, sean más razonables y objetivos (p.13).

Otro ejemplo es la Tesis doctoral de González (2014) «Educación, desarrollo y arte para la transformación social: un bosque indispensable para revisar nuestro contexto hoy», donde a

través del capítulo 7 incide en la importancia del desarrollo humano bajo teorías de bienestar y libertad. Se fundamenta en la necesidad de transformar a la sociedad partiendo del concepto cultura como conjunto de factores socio-económico y de ámbito humano.

4.5 MULTICULTURALIDAD, ARTE Y EDUCACIÓN: PLURALIDAD EN SU INVESTIGACIÓN.

Debido a la globalización que sufre la sociedad actual, el concepto de multiculturalidad y su vínculo con las artes ha sido analizado desde múltiples puntos de vista. En primer lugar encontramos con estudios que remarcan la necesidad de conocer la influencia del entorno cultural en la percepción artística. A través de su tesis doctoral «Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros», Valles (2005) buscó la existencia de estas relaciones en el profesorado, como punto primordial para establecer una educación multicultural apropiada de cara al alumnado. Partiendo de los alumnos, el proyecto llevado a cabo por Marco (2002) buscó esta conexión en los dibujos infantiles. La investigación se llevó a cabo en dos colegios de pequeñas poblaciones de Valladolid con un alumnado de características sociales y culturales similares, lo que nos sitúa en ambos casos ante un estudio de diversidad cultural en ámbitos locales, analizando la percepción personal dentro de un mismo colectivo.

Por otro lado, nos encontramos con el concepto de diversidad cultural en las aulas como una problemática, generadora de conflictos interpersonales. En este campo de estudio nos encontramos con la propuesta del arte como herramienta de intervención en estos entornos conflictivos como el proyecto piloto de Benavídes y Pérez (2002). Otro ejemplo de cómo a través de la implementación práctica se investiga sobre la multiculturalidad en el contexto de la FYME, abordando indirectamente los conceptos de la Inteligencia emocional: "...incidir en cuestiones que produzcan un mejor conocimiento y aceptación de sí por parte del niño, y de su entorno, comenzando por su compañero; pretendemos llegar a postulados sobre la riqueza de la diversidad (p.322)" "planteamos unos contenidos de creación...que conjugan asuntos propios a aspectos de la psicología con otros más antropológicos y desde luego, con un planteamiento lúdico en la manera de realizarlos".

5 OBJETIVOS.

- Revisar la problemática actual de la llamada educación emocional y los agentes que en ella intervienen, para facilitar la ulterior realización de talleres artísticos como herramienta propuesta para el desarrollo emocional.
- Determinar la importancia de la multiculturalidad en el actual sistema educativo español como un nuevo agente exógeno determinante para la implementación del desarrollo emocional, tanto a nivel individual como colectivo.
- Buscar y revisar modos de apoyar desde la práctica en ámbitos no formales el compromiso de la escuela de canalizar y facilitar el desarrollo emocional de sus estudiantes y así favorecer la integración social y cultural en situaciones de exclusión.
- Analizar el concepto de Inteligencia Emocional y su importancia y necesidad en el Sistema Educativo Español actual.
- Buscar modos de desarrollar habilidades emocionales a potenciar y sus parámetros de actuación.
- Determinar si las prácticas artísticas son herramienta de actuación validas en el desarrollo emocional, analizando los beneficios personales y sociales que conlleva.
- Analizar de manera crítica la mejor forma de actuación: ámbitos formales vs no formales.
- Buscar modos de desarrollar intervenciones como medio de evaluación de los agentes que beneficia el progreso socioemocional del alumnado.

6 METODOLOGÍA.

Mediante este apartado queremos ofrecer un análisis sobre las metodologías empleadas para poder llevar a cabo este trabajo de investigación. Desde un primer momento, deseamos realizar un estudio de datos y conceptos preparatorios para futuros talleres, que aporten unas bases científicas y empíricas sobre las distintas problemáticas a tratar y agentes de acción, partiendo de la experiencia artística como vehículo de comunicación y expresión socio-emocional.

6.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Configuramos una fundamentación de índole cualitativa que como bien recoge Taylor y Bogdan (1994), se caracteriza por:

- Mixturar disciplinas, métodos y estrategias, permitiéndonos crear un núcleo nutrido de distintos campos y enfoques.
- Ser una investigación productora de datos descriptivos a partir del diálogo y las conductas observables.
- Permitir a nuestra investigación un diseño flexible. De este modo, pudimos readaptar el desarrollo del estudio y la concepción de una nueva hipótesis y comprensiones en beneficio de los sujetos de estudio. Estas modificaciones tuvieron lugar al detectar la multiculturalidad como un factor determinante en el desarrollo emocional, lo que originó un nuevo planteamiento a la hora de llevar a cabo las prácticas artísticas y abordar los problemas tanto a nivel individual como colectivo. Así, se pasó de investigar el desarrollo emocional en las escuelas a través de las artes a la multiculturalidad como factor determinante en el desarrollo emocional en las escuelas, y como la metodología artística contemporánea ayuda bajo su neutralidad en el proceso.
- Su perspectiva holística, como un factor determinante para este estudio, centrado en un problema social de hoy. Es decir, personas, escenarios y grupos son considerados un todo, estudiados en su contexto y situaciones. Es necesario entender a los individuos estudiados y para ello, el investigador cualitativo entra en su marco de referencia y no busca la verdad o la moralidad, sino que todas las perspectivas son válidas. Cuestiones de género, raza, sexo y contexto de los colectivos influyen y determinan el estudio. Buscamos su comprensión y puntos de vista en la cotidianidad.

6.2 ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN.

6.2.1 INVESTIGACIÓN HISTÓRICA.

Partimos de una investigación histórica donde mediante la recopilación del pasado tratamos de aclarar problemas del presente. Trabajamos con datos ya existentes para configurar un informe teórico que aporte todos los datos pertinentes, incluyendo visiones contrarias a nuestro fin, con el propósito de "...trasmitir una tónica que refleja que el investigador primero trata de determinar, considerar y presentar todos los datos pertinentes para el problema, y después ofrece[r] su interpretación de ese conjunto global de datos." (Fox, 1981, p.476).

6.2.2 INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Esta tipología se caracteriza, según el Centro Virtual Cervantes, en centralizar la atención en las situaciones cotidianas de la actividad docente para averiguar los aspectos mejorables o variables con el fin de intervenciones más satisfactorias. Permiten a investigadores y profesorado buscar una mejora relevante en la calidad educativa de sus aulas.

Proceso que se estructura en las siguientes fases:

- Diagnóstico: que parte de un estudio y reflexión previos por parte del investigador sobre una problemática en el aula.
- Encuadre: plantear actuaciones alternativas de cara a la resolución o mejorar de las problemáticas advertidas. Establecer los objetivos y metas, así como una metodología personalizada según características de los participantes.
- Estructuración del plan de trabajo.
- Evaluación de los resultados: cuya finalidad es iniciar un segundo proceso de estas fases permitiendo el planteamiento de nuevos problemas y fines. Esto posibilita un bucle versátil que se adapta a la aparición de nuevos aspectos e interrogantes que reflexionar retoman este método de trabajo.

Así, el objetivo principal de la investigación-acción es la transformación social, con el fin de mejorar el desarrollo personal de los participantes. De cara a este fin se adopta el **Taller investigativo** como técnica de investigación-acción participativa al ofrecer:

“...la posibilidad de abordar, [...], problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir del diagnóstico de tales situaciones, pasando por la identificación y valoración de alternativas viables de acción, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo. El taller es tanto una técnica de recolección de información, como de análisis y de planeación.” (Quintana, A., 2006, p.72)

Asimismo, como investigación cooperativa la investigación-acción se sirve de herramientas propias como:

...la observación y el diálogo con otros profesionales o entre investigadores y docentes, llevados a cabo de modo sistemático y registrado. De este modo, pueden *triangularse* los resultados obtenidos, esto es, pueden someterse a control cruzado los puntos de vista de profesores, estudiantes y observadores (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele)

6.2.3 ESTUDIO DE CASOS.

Tras establecer como método la investigación-acción complementamos su configuración con el estudio de casos como sistema de comprensión hacia una realidad social y educativa concretas, configurándose como un método de investigación a pequeña escala, en un marco de tiempo, espacio y recursos acotados. Este proyecto parte del estudio de casos múltiples siempre bajo un perfil muy concreto como sujetos de estudio: alumnos de primaria (1º - 6º curso) en riesgo de exclusión social de dos centros escolares de los distritos Latina y Hortaleza (Madrid), mantenidos en el anonimato para salvaguardar su identidad. Su implementación favorece el trabajo cooperativo entre profesionales, la descripción de situaciones y episodios concretos, y comprobación de la importancia de la multiculturalidad en el actual sistema educativo español como un nuevo agente exógeno determinante para la implementación del desarrollo emocional, tanto a nivel individual como colectivo.

Su investigación se centra en alumnos de un centro concreto, mediante una comparativa de casos con un segundo centro para determinar en qué aspectos repercute la percepción y trabajo del educador en la realización de un taller de desarrollo de habilidades emocionales con un grupo desconocido frente a un grupo con el que se ha trabajado previamente.

Selección de escenarios. Según Taylor y Bogdan (1994) para que el escenario investigación sea ideal debe permitir recoger los datos necesarios, tener fácil acceso, establecerse buena relación con los informantes, siempre alejados de vínculos personales y profesionales. Gracias a las prácticas realizadas en la Fundación Yehudi Menuhin nos ha permitido una investigación directa en escuelas públicas de la Comunidad de Madrid, observando en primera persona espacios abiertos y cerrados, dialogar con el profesorado y los artistas, y trabajar con los alumnos desde el arte, la expresión de emociones en un espacio que atiende a la diversidad colectiva. Finalmente, la investigación se desarrolla en dos centros específicos, con características socio-culturales muy concretas: alumnos de primaria, en riesgo de exclusión social con un alto porcentaje inmigrante y de etnia gitana.

6.2.4 HERRAMIENTAS EMPLEADAS PARA LA EXTRACCIÓN DE DATOS.

Observación del participante como investigación encubierta y diario de campo. Esta metodología omite a los sujetos implicados el hecho de estar siendo investigados. Algunos investigadores han calificado esta metodología de “engañosa”, otros defienden la utilización de este sistema para obtener los fines buscados. Nosotros, sin embargo, queremos razonar esta elección. Partimos en primer término del conocimiento y aprobación de esta investigación tanto por la Fundación Yehudi Menuhin España, como por la dirección de los

centros y sus docentes. En segundo lugar, las muestras de edades a las que investigamos, segundo ciclo de educación obligatoria, y el motivo de nuestra investigación como agentes fundamentales del encubrimiento. En tercer lugar, la falta de transparencia no repercute en los resultados. Así, mediante este método observamos las realidades humanas objeto de estudio desde dentro, registrando nuestras impresiones del proceso en un diario de campo personal con un registro anecdótico, constante y acumulativo.

Mesa redonda. Su finalidad radicó en analizar con el centro educativo de infantil y primaria (C.E.I.P I), las problemáticas existentes advertidas por las artistas-educadoras así como, por los propios docentes analizando la situación desde su experiencia y vivencias, permitiendo comprender aspectos significativos desde un contexto único. Así, el estudio se realiza mediante la discusión.

Cuestionario-entrevista y on-line. El empleo de estas herramientas tiene como objetivo la recopilación de datos para nuestra investigación desde la opinión y experiencia de trabajadores y futuros trabajadores en el campo la educación. A saber, cuestionario-entrevista entregadas en los talleres artísticos a los docentes de los centros; cuestionario on-line para artistas del proyecto MUS.E de la Fundación Yehudi Menuhin en Madrid y estudiantes del Máster de Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales y del Máster de Formación en Profesorado ambos de la edición 2014/2015, (Universidad Complutense de Madrid), con un total de 32 participantes (ver Gráfica 1. Sexo./Gráfica 2. Edad./Gráfica 3. Procedencia. 66). Con este sistema recabamos información mediante preguntas abiertas, donde los implicados pueden argumentarnos y dar sus opiniones de forma libre, así como preguntas cerradas donde conseguir baremos susceptibles de ser contados.

6.3 ESTUDIO CUANTITATIVO.

Según Taylor y Bogdan (1994, p.21) “cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social”, lejos de querer tener ese efecto, la metodología cuantitativa llevada a cabo en este trabajo quiere:

- Ofrecer a través de la recopilación de datos estadísticos ya recabados por el Gobierno Español, referencias contrastables con el conocimiento que se obtiene de forma directa de la vida social a través del estudio cualitativo.
- La transformación de información recabada mediante cuestionarios on-line a modelos estadísticos que reflejen las valoraciones de los mismos.

7 MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Nuestro trabajo se fundamenta en tres líneas de investigación teórica que sustentan las bases del mismo. A saber, el concepto de Inteligencia Emocional (IE) y su desarrollo en las aulas; el arte como herramienta; y la multiculturalidad de la sociedad actual como factor exógeno. Ofrecemos un “corpus doctrinal” fácil y accesible, concebido de manera multidisciplinar, conectando áreas y métodos diversos. Analizamos bajo los ámbitos y enfoques de la psicología, la sociología, la pedagogía, la antropología, el arte y la didáctica, para crear nexos entre individuo, sociedad y diversidad como base del desarrollo emocional y su relación con la herramienta artística, desde el punto de vista de la teoría educativa posmoderna. De este modo, queremos facilitar la ulterior realización de talleres artísticos como vía propuesta para el desarrollo emocional.

Un mapa conceptual de los ámbitos estudiados y el desarrollo de sus interrelaciones, ofrecerá al lector la exposición teórica del proyecto (ver Figura 2. Desarrollo del proyecto. Gráfica de la autora (2015).55)

7.1 ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)?

La sociedad moderna ha valorado durante muchos siglos el concepto de persona inteligente. Tradicionalmente en la escuela se consideraba un niño inteligente aquel que dominaba rápidamente las materias. Últimamente, se ha cuantificado mediante la definición de cociente intelectual (CI) obtenido con los test de inteligencia. Sin embargo, en la actualidad esta visión ha entrado en crisis al considerar que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, al igual que no garantiza el éxito en nuestra vida. Recientes estudios indican que la inteligencia depende de la herencia genética y del entorno, pero se puede acrecentar a partir de un ambiente y educación adecuados. Tras este panorama, no es de extrañar la confusión en el ámbito educativo sobre que significa realmente ser inteligente. Es necesario saber que el término IE no se contrapone con el CI, sólo son diferentes (De Andrés, 2005; Martínez-Otero, 2003), es decir, todo individuo tiene su propia combinación de intelecto y emoción que le hace único, junto a sus experiencias personales, deseos, motivaciones, a demás de la personalidad de cada uno.

Profundizando, el término de Inteligencia Emocional (IE) es acuñado por Peter Salovey y John Mayer en 1990. Estos autores continuaron con la tendencia iniciada por Thorndike en los años veinte, Weschsler en los cuarenta o Gardner (teoría de las inteligencias múltiples), Sternberg (inteligencia analítica, creativa y práctica) y Izard y Malatesta en los ochenta, que defendía una independencia entre el sistema emocional y el sistema cognitivo (Extremera

Fernández-Berrocal, 2003; Izquierdo, 2000; Fundación Marcelino Botín, 2008). Así, la IE aparece como un concepto que abogaba por factores no cognitivos, es decir, aquellos factores afectivos que permiten un ajuste emocional, el bienestar, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales. Reconocer las emociones, comprenderlas y actuar sobre ellas es la base de la IE.

El término de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer fue difundido y popularizado por Daniel Goleman en 1995; cuya reformulación tuvo desde un primer momento y hasta hoy un gran éxito en el mundo laboral y docente, como es el caso de España. Goleman introduce la teoría de las dos mentes, una que piensa y otra que siente, así como, una serie de elementos de personalidad, rasgos motivacionales y áreas de comportamiento (relaciones interpersonales), que acaparan casi todas las áreas de psicología. Deseamos rescatar unas palabras de Goleman (1998) para no caer en errores de interpretación del concepto de IE:

Debemos señalar, en primer lugar, que la inteligencia emocional no significa sólo "ser amable", porque hay momentos estratégicos en los que no se requiere precisamente la amabilidad sino, por el contrario, afrontar abiertamente una realidad incómoda que no puede eludirse por más tiempo. En segundo lugar, la inteligencia emocional tampoco quiere decir que debemos dar rienda suelta a nuestros sentimientos y "dejar al descubierto todas nuestras intimidades" sino que se refiere a la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común (p. 11).

A pesar de las múltiples definiciones que se han aportado a la IE es el paradigma de Mayer y Salovey la postura más defendida, mejorado en ocasiones por posteriores aportaciones. La IE se conforma por las siguientes habilidades, reflejadas de forma esquemática y clara en la siguiente tabla de Extremera y Fernández-Berrocal (2003; p.101), (ver

Tabla 1. MODELOS DE HABILIDAD DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (ADAPTADO DE MEYER Y SALOVEY, 1997)⁵⁸).

Estas "habilidades" han recibido numerosas denominaciones entre las que destaca el término competencias (habilidades de la vida, competencias básicas, transversales, interpersonales, trasferibles, sociales, emocionales, etc). Esta ingente cantidad de denominaciones no debe despistarnos, nos encontramos ante un mismo concepto de habilidad. Mediante una tabla (ver Tabla 2. DENOMINACIÓN Y DISPOSICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES. ⁵⁹) ofrecemos un esquema de las características principales de estas habilidades y como han sido agrupadas por distintos estudiosos en sistemas de análisis para una mejor comprensión y desarrollo.

7.2 ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA Y LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL?

Como podemos observar, la falta de habilidades emocionales incapacita a todo individuo a enfrentarse a los reveses de la vida. Es por ello que se ha considerado fundamental y urgente una educación de las emociones de todo individuo desde la infancia, bajo el apoyo del ámbito privado y la escuela. Para ello, es preciso partir de la complejidad del mundo emocional de los niños y de la necesidad de dotarles de herramientas que les ayuden a identificar que sienten y cómo les afecta. Sin embargo, no debemos olvidar que si la IE se enriquece de un proceso de aprendizaje progresivo a lo largo de nuestra vida no es posible que sólo se desarrolle en el periodo de la infancia, como dice Goleman (1998) es lo que tradicionalmente hemos denominado «madurez», por tanto este proceso de desarrollo— aunque potenciado en las primeras edades- no debe detenerse.

Múltiples investigaciones de IE con las que nos hemos topado escribieron en su tiempo la preocupación por unos niños emocionalmente deprimidos, irascibles, solitarios, desobedientes, inquietos. Lo preocupante, es que la situación no cambia, leemos textos de niños de generaciones anteriores, de avisos de crecientes empeoramientos, pero ha llegado el día, y la situación es la misma o lamentablemente más preocupante. En España, más allá de las estadísticas y los barómetros de bienestar, cualquier observador de la escuela y de la sociedad puede discernir que nos acercamos a sus niveles de insatisfacción. Decidimos cotejar los datos con opiniones de profesionales en el campo de la educación, obteniendo a partir de una encuesta on-line 32 resultados, que sitúan el grado emocional de niños y adolescentes españoles, medio-bajo (ver Gráfica 5. Nivel emocional existente.⁶⁷) Considerando, por consiguiente, necesaria la incorporación de la educación emocional en el sistema educativo (ver Gráfica 6. Necesidad de Educación Emocional.⁶⁷). Y es que, se ha convertido en el compromiso de la escuela canalizar y facilitar el desarrollo de los estudiantes. Aunque como bien dice Martínez-Otero (2003), esta intención educativa siempre se ha llevado a cabo inconscientemente pero ahora es preferible adoptar una perspectiva científica. Por ello, esta reforma educativa-emocional no debe hacerse de forma precipitada para permitir un desarrollo socioemocional a medio y a largo plazo.

Una cuestión reincidente era si se puede enseñar la IE al entender que el término inteligencia hace referencia por sí mismo a la capacidad de aprender. Si partimos de que todo individuo tiene y ha ejercido la capacidad de adquirir estas habilidades por sí mismo y en el entorno familiar, entonces hablamos de una potenciación por parte de la escuela. De este modo, se ha considerado que debería ser desarrollada desde la infancia bajo el

Currículo Básico educativo, ya que es en la escuela donde más se influye en el desarrollo sus capacidades afectivas, motivacionales y sociales. Entonces, ¿qué entendemos por educación emocional? Hablamos de un proceso educativo continuo para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales con el fin de capacitar a cada individuo de herramientas para alcanzar el bienestar personal y social en su vida (Bisquerra y Pérez, 2012). Es decir, se propone el desarrollo integral de la persona para favorecer las relaciones interpersonales, facilitar la resolución de conflictos, generar bienestar físico y psicológico y potenciar la autoestima para adoptar una posición positiva ante la vida, que en parámetros educativos queda a su vez reflejada en el rendimiento académico. Por todo esto, son las competencias más difíciles de adquirir.

Como medio para lograr esta educación emocional se han propuesto múltiples diseños de actuaciones educativas (curricular, talleres, programas, seminarios, etc). Esto implica que la sociedad actual necesita profesionales capacitados en los ámbitos creativos y emocionales, como facilitadores del proceso capaces de provocar emociones ocultas y mecanismos de interpretación (Duncan, 2007). Por ello, uno de los aspectos más remarcados en diversos estudios es la importancia de la formación en este campo a los docentes, que deben percibir las necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los alumnos, ayudarles a establecer sus objetivos personales, facilitar la toma de decisiones y establecer un clima apropiado para desarrollar estas actitudes. Sin embargo, Fernández-Berrocal y Extremera (2002) advierten que en las últimas revisiones bibliográficas españolas referentes a la educación del profesorado, estaban carentes de alusiones a las emociones tanto de profesores como de alumnos. Nosotros quisimos comprobar este hecho a través de nuestra encuesta on-line cuyo resultado mayoritariamente difiere, hoy en 2015, de datos de años anteriores (ver Gráfica 4. Grado de conocimiento de IE. 66).

7.3 ¿QUÉ HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL QUEREMOS POTENCIAR? ¿QUÉ DIRECTRICES SON LAS MÁS ADECUADAS PARA ELLO?

Mediante este apartado queremos ofrecer unos niveles básicos de aprendizaje social y emocional que nos ayuden a lograr la satisfacción en la escuela y en la vida. Para ello hemos elaborado una tabla que parte de las aportaciones de Goleman (1998) y la propuesta de plan de desarrollo emocional en los centros educativos proyectados por el ISBE (Illinois State Board of Education) en 2004 (Bisquerra y Pérez, 2007).

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de auto-conciencia

Identificar nuestras emociones. Qué siento y por qué.

Relacionar sentimientos, pensamientos y acciones. Como repercuten mis sentimientos en mis actos y mi rendimiento.

Reconocer cualidades personales y los apoyos extremos.

Conocer habilidades vinculadas al logro de objetivos personales y académicos.

Reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades.

Controlar las emociones e impulsos conflictivos. Autocontrol.

Objetivo 2: Desarrollar habilidades de auto-gestión

Aprender de la experiencia como una formación continua de sí mismo.

Manifiestar confianza en uno mismo, creer en sus capacidades y afrontar sin dificultades los desafíos. Desarrollar la iniciativa para aprender a aprovechar las oportunidades.

Afrontar objetivos más allá de lo que se requiere.

Perseguir objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos que se presenten.

Trabajar la integridad y responsabilidad.

Ser flexible ante los cambios. Adaptabilidad.

Concentración y búsqueda de soluciones innovadoras para sus problemas.

Objetivo 3: habilidades interpersonales para crear relaciones sociales positivas en contextos personales:

Reconocer las necesidades y emociones no expresadas de otros individuos.

Reconocer y respetar similitudes y diferencias entre individuos y grupos.

Aprovechar las oportunidades que nos ofrece la diversidad.

prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales.

Establecer comunicaciones abiertas, asumiendo buenas y malas informaciones.

Objetivo 4: habilidades interpersonales para crear relaciones sociales positivas en contextos escolares y comunitarios:

Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.

Saber reconocer los logros y desarrollo de los demás.

Buscar la superación de objetivos colectivos.

Consolidar la identidad grupal.

Recurrir a valores del grupo en busca de alternativas y decisiones adecuadas.

Desarrollar habilidades de auto-conciencia nos ayuda a conocernos a nosotros mismos, nuestros valores pero también nuestros defectos y limitaciones. Algunas de las debilidades más comunes según Goleman (1998) son: 1. La ambición arrogante, que exagera nuestra propia valía y origina la competición frente la colaboración; 2. Búsqueda de nuestros propios intereses ignorando a los demás y sus intereses; 3. Establecer objetivos poco realistas que se tornan en inalcanzables impidiendo que el trabajo funcione; 4. Esfuerzo desmesurado; 5. Necesidad de reconocimiento; Preocupación por las apariencias; 6. Rechazo de las críticas, debilidades propias y equivocaciones; 7. Intromisión, es capaz de llevar a sus compañeros a su límite sin pensar en el daño emocional que origina.

Es fundamental reconocer nuestras debilidades para poder a continuación poder auto-gestionarlas y posibilitar las relaciones interpersonales positivas en cualquier contexto. De este modo, la auto-conciencia potencia la adquisición de compromiso. Si conozco mis valores y objetivos sabré de forma firme y clara que puedo aportar en cada ocasión y como me beneficiará, motivando mi convicción de compromiso. El compromiso se guía por la confianza, la iniciativa y la perseverancia, habilidades emocionales que desarrollan la intuición creativa. A su vez, la creatividad requiere el desarrollo de habilidades de auto-gestión que nos permitan dominar la oposición interna. Desarrollar habilidades de auto-gestión conlleva el fomento de la iniciativa para afrontar los acontecimientos y promover la autonomía desde pequeños, anticipando la actuación a las circunstancias (Goleman, 1998).

En definitiva, nos permite ser flexibles ante los cambios y buscar soluciones innovadoras para los problemas. Este proceso se enriquece de las habilidades interpersonales, de tal modo que, cuando un individuo no está listo para un intercambio social se generan emociones negativas que impiden un bienestar individual. Del mismo modo que, es mediante un intercambio expresivo y la comprensión de las señales emocionales donde se construyen relaciones y se produce la construcción de la propia identidad. Sin embargo, cuando hablamos de empatía en este ámbito debemos tener presente que toda interacción humana conlleva una trasmisión de emociones que pueden intervenir positiva o negativamente en el estado de ánimo de otra persona. Por ello, debemos aprender a aprovechar esta transferencia sin vernos afectados negativamente.

Como podemos observar, el programa debe adaptarse a las necesidades de cada individuo. Por ello proponemos las directrices de aprendizaje de Goleman (1998) para llevar a cabo las prácticas de la manera más eficiente. El diseño del programa debe basarse en las necesidades del grupo pero no debemos olvidar la singularidad de cada individuo, sus fortalezas y flaquezas. Pues como dice Goleman (1998) "Un programa de formación que

sirva para todo el mundo termina por no servir a nadie en concreto (p. 279)". Sin embargo, el trabajo en grupo permite un apoyo colectivo que facilita y ayuda a trabajar los cambios.

Debemos tener presente los distintos grados de predisposición. Es decir, en las aulas nos encontramos con todo tipo de perfiles y grados de aceptación de las propuestas. Cuando los alumnos no están predispuestos la práctica se torna en una pérdida de tiempo. Cultivar la predisposición de estos perfiles debe convertirse en el primer objetivo. Para ello, partimos de la motivación como agente indispensable del aprendizaje, que podemos generar a través del «cambio autogestionado». Es decir, fomentaremos el aprendizaje adaptándolo a las necesidades, circunstancias y motivaciones de cada alumno. Pero sin las herramientas necesarias el trabajo se vuelve confuso. Debemos ayudar a los alumnos a comprender la habilidad que deben desarrollar y los pasos para conseguirla, aprendiendo a aprovechar los contratiempos como herramientas de mejora. Para ello, debemos fomentar la autoconfianza. Se nos pide ser innovadores en el mundo laboral, seamos innovadores desde la infancia.

Bajo esta visión de futuro, debemos tener presente la necesidad de una práctica sostenida tanto dentro como fuera de la escuela, fomentando el apoyo y reconocimiento de los cambios en ambos entornos. Su valoración propicia la experimentación y favorece el crecimiento y la satisfacción personal. Hace que el esfuerzo por cambiar merezca la pena.

7.4 ¿CUÁL ES LA SITUACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES?: UNA DOSIS DE REALIDAD.

Hemos hablado de contenidos emocionales, los objetivos que debemos perseguir y la situación que lo impulsa, e inevitablemente esto nos ha llevado a la importancia del contexto. El clima escolar es fundamental para poder llevar a cabo cualquier práctica educativa, tanto para el trabajo de los docentes como para el aprendizaje de los alumnos. El Informe TALIS (2014), *Teaching and Learning Internacional Survey*, promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) "es un estudio internacional que examina diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje a través de encuestas a los profesores y a los directores de centros educativos (p.1)", que permite el conocimiento del contexto de primera mano. La mayoría de los alumnos españoles estudian en centros públicos, tendencia que aumenta considerablemente, y que se ve marcada con más del 30% de estudiantes procedentes de familias con problemas socioeconómicos.

Según el panorama de la educación (2014) en el año 2012, el 22% de la población española (entre 25 y 64 años) poseía Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio, con un 45% que sólo contaba con Educación Secundaria Obligatoria, datos que reflejan un fallo en

el sistema educativo. Según los Datos del estudio de campo del PIAAC (2010) aportados por OCDE (2013), las personas con el nivel más bajo de competencias básicas tienen más probabilidad de tener problemas de salud y niveles más bajos de confianza en contraposición con personas poseedoras de un nivel más alto. Sin embargo, disponer de altos niveles educativos aumenta satisfacción personal la autoestima. La existencia de una alta proporción de estudiantes con bajos niveles en competencias básicas indica la necesidad de reforzar destrezas de desarrollo emocional como iniciativa, de cara al Ministerio, de prevención del fracaso y abandono escolar.

Las administraciones educativas han emprendido diferentes iniciativas, orientadas a la adquisición y consolidación de competencias básicas para prevenir el abandono y aumentar la motivación, que según el informe PISA es bajo, con un acusado nivel de ansiedad y falta de confianza (OCDE, 2012). El 61% de los directores colaboran con los profesores en resolver problemas de disciplina en el aula. Sin embargo, 6 de cada 10 profesores aseguran trabajar en centros con más del 10% de los alumnos con necesidades especiales.

La diversidad cultural es un hecho y por ello el concepto de multiculturalidad debe estar patente en los currículos escolares. El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2014) confirma que en el curso 2011-12 el número de alumnos extranjeros en España fue 781.236. Teniendo mayoría de alumnos extranjeros matriculados Cataluña (172.986), seguida de Madrid (150.823), Valencia (95.458) y Andalucía (91.114). La nacionalidad de más presencia en las aulas es la marroquí, seguida de la rumana y la ecuatoriana. Del mismo modo, no podemos olvidar la inmigración que recibimos de etnia gitana, romaníes, procedentes principalmente de Rumanía y Bulgaria (c. 50.000 personas). Según TALIS (2014), el 30% de los profesores españoles trabaja con más del 10% de alumnos con una lengua materna distinta al idioma oficial de enseñanza.

En la población gitana española, encontramos un perfil social heterogéneo siendo un error frecuente asociarlos con situaciones de exclusión social o autoexclusión. En ámbitos educativos la sociedad gitana ha supuesto un duro desafío durante generaciones. Hoy, el Plan de Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España, 2012-2020 (2014), tiene como objetivos: Incrementar su escolarización en la Educación Infantil (87% en 2009); aumentar su permanencia en Educación Primaria (96% en 2007) donde se produce un fuerte absentismo e inadecuación de curso y edad; e incrementar la escolarización en Educación Secundaria (>98% en 2008) y reducir las tasas de abandono escolar antes de su finalización. El Informe TALIS (2014) verifica que el 38% de los

docentes asiste centros donde los alumnos no son puntuales y el 25% de los docentes trabaja en un centro donde el absentismo de los estudiantes es habitual.

La propuesta de desarrollo emocional responde a la necesidad de iniciar medidas educativas de prevención ante esta situación, atendiendo siempre a la diversidad del alumnado.

7.5 LA MULTICULTURALIDAD Y SUS PROBLEMAS SOCIALES: UN FACTOR A TENER EN CUENTA EN NUESTRAS ESCUELAS.

Nos situamos en esta parte de la investigación como punto de reflexión acerca de la labor que tiene la Inteligencia Emocional sobre la sociedad y la responsabilidad de encajar y adaptar su acción según parámetros y necesidades. Para este apartado conectamos con ideas expuestas en nuestro cuestionario y nuestro trabajo de campo a través del proyecto MUS-E (FYME) en centros públicos de la Comunidad de Madrid, que nos remite a las situaciones que nos llevaron a plantearnos la multiculturalidad como factor exógeno a tener en cuenta para este desarrollo. Esta perspectiva tiene la convicción de la existencia de una sociedad actual diversa que encuentra su núcleo en la escuela.

En primer lugar debemos abordar el término multiculturalidad, que como expone Valles (2005) “significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas” (p.30) identificándose a su vez por su empleo en educación para hacer alusión al trabajo con perfiles específicos y heterogéneos (raza, género, clase social, minusvalía, capacidades físicas y psíquicas crónicas, creencias, cultura). Asimismo, es concebido como un término de cambio. Una transformación educativa a todos los niveles, que no supone actuaciones específicas para estos grupos, sino que involucre a todos los miembros. Al extraer el término cultura, encontramos su categorización como forma de vida y posicionamiento, pero también como forma de dominación, donde el individuo no puede reafirmarse -tanto personal como emocionalmente- sino es a través de los sistemas simbólicos de su cultura (Giroux, 1994; Brune, 1999; López, Hernández, Barragal, 2003). Martínez (2002) los denomina nexos semánticos socio-culturales, símbolos étnicos (hábitos, costumbres, ritos); emblemáticos (códigos aceptados en un círculo como indicadores de pertenencia) y fácticos (aquellos reconocidos como autoridad).

Así, más allá del concepto de emoción como agente universal, nos encontramos ante comportamientos y herramientas adquiridos, lo que implica de forma directa a los sistemas educativos de cada sociedad como otra forma de vida en una cultura (Brune, 1999; Gardner, 1994). Es justo en el momento en que los niños empiezan a desarrollar su conciencia cultural

-5 años- cuando la escuela tiene un papel primordial (Smardo y Schmidt, 1983, citado por Galmers, 2003), apremiante para iniciar antes una educación multicultural. La escuela participa de una construcción colectiva a partir de las propias narrativas. Construimos nuestro carácter a partir de experiencias personales que proyectamos en una determinada comunidad como puede ser la escuela, lo que define al desarrollo emocional y la cultura como inseparables (Eisner, 2004). Pero para que esta unión sea posible, debemos construir culturas escolares configuradas como comunidades de aprendizaje.

La revisión de postulados culturales ofrecido por Brune (1999), nos permite crear un vínculo visual perfecto hacia los objetivos de desarrollo emocional planteados bajo los parámetros de multiculturalidad analizados:

<i>Postulado del constructivismo:</i> Mediante la educación los niños aprenden a construir su realidad e intervenirla según requieran.	<i>Postulado perspectivita:</i> entender algo de una manera no evita entenderlo de otras.
<i>Postulado internacional:</i> Tenemos la habilidad de crear interacción para comprender otras mentes por medios alternos como los gestos.	<i>Postulado de la identidad y la auto-estima.</i> La experiencia nos identifica con el otro.
<i>Postulado del instrumentalismo:</i> todo individuo es capaz de controlar relaciones interpersonales.	<i>Postulado internacional:</i> las instituciones que conforman las culturas determinan la función y estatus del individuo.

Parece que los futuros educadores lo tienen muy claro, un 90,6% de los encuestados (ver Gráfica 8. Factor Multiculturalidad.67) consideran la multiculturalidad existente en la actualidad un factor a tener en cuenta en el desarrollo emocional. Por favor, tengamos presente sus opiniones (ver CUESTIONARIO ON-LINE: MULTICULTURALIDAD.; ver CUESTIONARIOS-ENTREVISTA (Respuestas de docentes y acompañante).) pues lamentablemente nos remiten a una solicitud condicionada por una convivencia cultural conflictiva. Tenemos la necesidad de evitar el aislamiento, la intolerancia, la marginación y fragmentación escolar. Al confluir individuos que mueven sus identidades bajo diferentes patrones se generan situaciones de conflicto escolar que afectan tanto a los alumnos como al centro. Por ello, debemos buscar el entendimiento social, capaz de terminar con la violencia y generar un clima propicio, dotando a los alumnos de competencias de resolución de conflictos, a través del desarrollo de habilidades sociales y empatía.

Sin embargo, la existencia de una cultura escolar no coincidente con el núcleo familiar puede derivar en resistencia por las minorías, que a su vez deriva en conflictos internos en los alumnos. El concepto de educación multicultural nace para enfrentarse a estas situaciones generando intervenciones que posibiliten la transformación social promoviendo el desarrollo de competencias emocionales interpersonales, promoviendo el interés por los demás. Pero, para alcanza este nivel de comprensión, primero debemos saber manejar nuestras emociones, reconocer nuestras diferencias y nuestras similitudes.

Aparecen de este modo, cuestiones contrarias muy representativas desde el ámbito educativo y que reflejan los cuestionarios, como son: ¿Se trabaja la multiculturalidad a partir del desarrollo de habilidades emocionales o por el contrario no es posible sin un desarrollo previo? Desde nuestra experiencia adoptamos una posición central, es decir, para desarrollar habilidades emocionales en ámbitos educativos precisamos en primer lugar un clima adecuado, por lo que deberíamos tener una previa educación bajo parámetros multiculturales. Por otro lado, son estas situaciones de confrontación en ámbitos heterogéneos las que requieren mayor implicación del desarrollo emocional, como una forma de crear una convivencia adecuada que parta del conocimiento propio. Por tanto, no hay una prioridad en la escala de intervención, son un todo.

Resumiendo, la heterogeneidad nos ha revelándonos un fracaso educativo que debe enfocarse como proceso de adaptación al hecho diferencial de sus alumnos; superar la posición etnográfica; romper con las verdades absolutas impulsando la tolerancia; apoyar el derecho a la propia identidad para abordar los problemas y respetar la diversidad como igualdad de oportunidades; enseñar a cooperar con otros individuos; luchar contra la exclusión y la violencia educativa; combatir el absentismo, el abandono y el fracaso escolar; adaptar el sistema; innovar en los recursos de enseñanza.

Por último, reiterar que la interacción entre docentes y alumnos es fundamental, lo cual requiere conocer mejor al alumno, sirviéndonos para ello de estrategias comunicativas. Considerando la idea de cultura como un conjunto de propósitos y expresiones donde el arte tiene cabida en todas sus formas (González, 2014), abogamos por el arte como la herramienta comunicativa capaz de generar las interconexiones necesarias para obtener un espacio idóneo de aprendizaje, donde los alumnos obtenga un nivel de bienestar personal repercutiendo positivamente en sus relaciones interpersonales.

7.6 EL ARTE COMO HERRAMIENTA: EL DESARROLLO EMOCIONAL A PARTIR DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS.

Como venimos observando, hoy en día, en el ámbito educativo se llevan a cabo múltiples transformaciones en un intento de adecuarse a una sociedad en estado de cambio permanente. Ideamos la forma de crear una comunidad que nos permita ser de otro modo y para ello hemos decidido introducir elementos de comunicación emocional en todas las áreas educativas, Pero ¿Qué tipo de herramienta podemos emplear? Porque como afirma Bisquerra y Pérez (2012) “la cuestión no es que enseñamos, sino como lo enseñamos (p. 6)”. Lo necesario es utilizar material que favorezca este desarrollo y en este sentido el arte ha contado con múltiples seguidores, entre los cuales se encuentra la XXX Conferencia General de la Unesco (García, 2012), impulsó la introducción de la educación artística en las escuelas al considerar que:

- Potencia el desarrollo personal, emocional y cognitivo.
- Fortalece la creatividad y el desarrollo académico conocimientos.
- Contribuye a crear herramientas para la comunicación y la autoexpresión.
- Fomenta interés por los demás.
- Aumenta la conciencia de uno mismos y su propia identidad.

Partiendo de un referente internacional abogamos por la intervención artística en las aulas como recurso para el desarrollo emocional. En consecuencia, debemos tener en cuenta el criterio de aquellos que intervienen directamente en este proceso educativo, por ello esta investigación ha planteado su utilidad en este campo a futuros educadores y artistas del proyecto MUSE de la Fundación Yehudi Menuhin España (FYME), cuya respuesta ha obtenido el beneplácito del 100% (ver Gráfica 7. Valoración de la educación artística.67). Así mismo el cuestionario-entrevista entregado en dos centros educativos a docentes partícipes de talleres artísticos destinados a este fin, ha reflejado su total aprobación (ver CUESTIONARIOS-ENTREVISTA (Respuestas de docentes y acompañante).).

A continuación, analizaremos los beneficios personales y sociales que conlleva el arte como herramienta emocional. Comencemos teniendo en cuenta que la IE tiene como base la psicología, pero esto no es un impedimento, autores como López *et al* (1997) establecen que ambas disciplinas son mediadoras en la construcción del individuo y sus relaciones con diferentes contextos, ayudándonos a configurar concepciones sobre cómo mirar y mirarnos.

El arte tiene el privilegio de ser uno de los agentes que producen emoción en el hombre y cuando expresamos emociones generamos energía, identidad y la posibilidad de conseguir satisfacción o insatisfacción (Duncan, 2007). Como dice Vigotsky (2003), toda emoción se manifiesta en imágenes concordantes con ella como si la emoción pudiese elegir ideas e imágenes relacionadas a nuestro estado de ánimo. Por ello, siempre será más fácil trabajar sobre una temática que se comprende, emociona y nos estimula. Su capacidad de transmisión nos permite abordar temas difíciles y trabajar con los problemas como un elemento para el desarrollo y el aprendizaje. Su sistema implica recordar soluciones utilizadas en otra ocasión que dieron buenos resultados emocionales y racionales, y evaluar las posibles consecuencias. Permite trabajar con la frustración y la ambigüedad como parte de nuestra vida cotidiana (López, 2008). Martínez-Otero (2003) valora que la confrontación de opiniones en un ambiente de reflexión y libertad potencia la inteligencia afectiva. Así, la educación basada en las artes ofrece una educación en la que el proceso forme parte del resultado, permitiendo construir conocimiento a partir del cruce de todas las voces del aula. El objetivo es activar el interés, no terminar algo, sino empezarlo.

La educación comprende tanto la capacidad de expresar nuestras emociones como la capacidad de empatía con las emociones del otro, y precisamente, el arte es un vehículo para expresar a los demás aquello que no podemos o no sabemos decir. Ejercitar las emociones requiere comunicación. Las aulas son un conjunto de voces procedentes de individuos diferentes, donde la experiencia crea la personalidad y una historia propia. Los sentidos, movimientos e información corresponden a aspectos específicos de la experiencia de cada persona, los cuales terminan demandando una emoción. Para simplificar estos pensamientos, Duncan (2007) propone tres mecanismos creativos que nos permiten organizar la información de la experiencia y nos ayudan a tomar decisiones: *filtrar, generalizar, distorsionar*. Cada individuo organiza este proceso de una manera diferente constituyendo los diferentes estilos de IE. Del mismo modo, a través del arte implicamos habilidades como la multidireccional que nos permite señalar diversas soluciones.

El arte plantea confrontaciones, cuestionamientos, permitiendo que se construya una verdadera problemática que dará lugar al inicio de un saber. Todo proceso creador tiene la capacidad de imaginar opciones y comprobarlas como cualquier método científico, pero permite también un desarrollo emocional pleno (Vigotsky, 2003). Nuestra función es generar situaciones que alejan a los alumnos de lo habitual, impulsándoles a iniciar conscientemente una búsqueda de oportunidades. Utilizar la imaginación en este proceso, descubrirá nuevas

perspectivas y soluciones innovadoras, desarrollando la iniciativa y la capacidad de planificación ampliando a su vez la experiencia (Eisner, 2004; Green, 2005).

Según Ribot, citado por Vigotsky (2003), las imágenes se combinan en nuestra mente recíprocamente porque poseen un tono afectivo común. El factor emocional propicia el surgimiento de combinaciones completamente inesperadas, es decir, representaciones ligadas a una misma reacción afectiva se asocian posteriormente entre sí. Es decir, como declara Martínez-Otero (2003) el hombre es un procesador de información, por lo que debe cuidarse la atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de lo aprendido. Al añadir vivencias complejizamos las problemáticas abordadas pero precisamente así creamos espacios de análisis y trabajo colectivo.

Asimismo, no podemos olvidar que, el arte es una forma de producción cultural cuya función no es otra que la creación de símbolos de una realidad colectiva, ayudándonos en la comprensión del panorama social y cultural. Así, ambos se configuran a partir de las sinergias entre diferentes colectivos. El arte posmoderno nos llamó al cuestionamiento y a la creación de una cultura contemporánea, que nace del intercambio de relaciones sociales y privilegia las diferencias culturales y procesos alternativos de pensamiento (Efland *et al*, 2003). Permite la coexistencia de significados discrepantes, es decir, la existencia de múltiples respuestas e interpretaciones.

En definitiva, el arte es una herramienta idónea para el desarrollo emocional, y es por ello que recibe el apoyo de docentes, investigadores y entidades que la llevan a la práctica en campos de la educación. Y es que el arte está presente de múltiples formas en nuestra vida y nuestras escuelas generando conexiones emocionales. Pero, ¿a través de que medio debemos propiciar estas conexiones? ¿En qué ámbitos debería llevarse a cabo la Educación Emocional en el sistema educativo español a través del arte y la creatividad?

7.7 ¿ES NECESARIO ABORDARLO DESDE CONTEXTOS NO FORMALES?

Para evaluar esta pregunta partimos de datos procedentes de la opinión de futuros educadores y artistas educadores de la FYME Madrid. Determinamos que la elección de un único programa no era un indicador fiable debido a la heterogeneidad existente en el sistema educativo y la viabilidad de los mismos. Por ello, decimos plantear una pregunta abierta «¿En qué ÁMBITOS debería llevarse a cabo la Educación Emocional en el sistema educativo español a través del arte y la creatividad?» con tres respuestas posibles. En primer lugar, referente al apoyo de instituciones externas el 100% de los encuestados considero esta opción adecuada (ver, Gráfica 11. Ámbitos no formales.⁶⁸). En segundo lugar, la

oportunidad de establecer una asignatura propia desde el arte y la creatividad obtuvo un 50% a favor y en contra (ver, Gráfica 10. Asignatura propia en ámbitos formales.⁶⁸). Finalmente, en la transversalidad como método de desarrollo sólo el 6,3% no considera idónea esta opción (ver, Gráfica 9. Educación trasversal.⁶⁸). Estos datos no permiten extrapolar la siguiente reflexión:

Los trabajadores en el área de la educación y la creatividad, parten en primera instancia del currículo del sistema educativo español determinado por la LOGSE, la LOCE y la actual LOMCE, donde el desarrollo socio-personal se efectúa a través de su inclusión de las competencias básicas. Parten de la iniciativa del Ministerio de integrar aprendizajes tanto formales, como informales y no formales en las diferentes materias, permitiendo a los estudiantes relacionar y utilizar sus aprendizajes en distintas situaciones y contextos. Asimismo, se apoyan las estructuras tradicionales como son la acción tutorial, de forma transversal y los orientadores. Sin embargo, dada la precariedad en formación emocional y el auge que dicha técnica tiene en nuestros días a través de otras disciplinas, autores como Hué (2005) apuestan por la existencia de una asignatura específica denominada “Educación Emocional”, regulada por la normativa de cada Comunidad Autónoma. Si bien desde las artes, esta propuesta pronto verá la luz en el sistema educativo de las Islas Canarias como «Educación Emocional y para la Creatividad». Su configuración como asignatura conllevaría una evaluación de los objetivos y contenidos adquiridos. Al respecto, nuestra encuesta refleja un equilibrio de opiniones ante esta innovación.

Dada la incapacidad para abordar su desarrollo de manera transversal y la no implantación de una asignatura propia que permita su desarrollo desde la infancia, abogamos por la educación no formal como puente hasta su inclusión en el sistema formal. La denominación de procesos no formales no indica falta de estructuración, por el contrario son:

Procesos educativos [...] planificados, con objetivos educativos previos, con un diseño de un programa que una serie de profesionales han organizado, en base a las personas destinatarias y a las situaciones en las que se desarrollan, y que tienen que ser evaluados, no sólo sus resultados, sino también su diseño y su ejecución (Herrera, 2006, P.13).

Es aquella parte de la educación que permite una amplia flexibilidad en cuanto a edades de acceso, duración, enfoque y contenidos de los programas, que se redefinen según las necesidades. Es multidisciplinar, facilitando el acceso al conocimiento y desarrollo de habilidades particulares. Se adapta a sus destinatarios y contextos, creando un ambiente de aprendizaje relajado en espacios diversos. Los medios y recursos empleados son

múltiples, fomentando la participación y evaluándose el proceso de forma colectiva (Díez, 1990; Herrera, 2006):

La educación no formal abarca todo proceso de aprendizaje [...] esté o no institucionalizado y se obtengan o no certificados y acreditaciones al final del mismo, pero que permita asumir eficazmente responsabilidades concretas en la vida activa. Ciertamente, se trata de saber cómo, pero sobre todo saber qué (Díez, 1990, p. 12).

8 MARCO PRÁCTICO.

8.1 CONTEXTUALIZACIÓN.

8.1.1 CONTEXTO HUMANO: ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

El alumnado de este proyecto se caracteriza por alto hibridismo en características sociales y culturales, con fuerte influencias del entorno personal, un punto importante e interesante en nuestra investigación. Se ha trabajado con grupos de educación primaria, de primero a sexto curso, con personal de apoyo de la misma fundación y un docente en cada grupo. Las características de cada centro participante en las actividades se reflejan en Tabla 3. CARACTERÍSTICAS SOCIAL Y DEMOGRÁFICA CENTROS DE INTERVENCIÓN.

8.1.2 CONTEXTO FÍSICO: CENTROS ESCOLARES.

Las actividades propuestas tienen lugar en dos centros educativos de infantil y primaria (C.E.I.P) públicos de la Comunidad de Madrid de características socio-económicas muy similares, con fuerte riesgo de exclusión social del alumnado cuyo origen es mayoritario de etnia gitana e inmigrante. Con el fin de salvaguardar la identidad de los alumnos se ha tomado la decisión de citar ambos centros como C.E.I.P I y C.E.I.P II, e identificando su situación geográfica.

C.E.I.P I, DISTRITO PUERTA DEL ÁNGEL/LATINA, MADRID.

Situación socio-económica de las familias. La situación económica de las familias del centro es complicada. Asimismo, parte del alumnado presentan un bajo nivel educativo debido a un origen inmigrante sin estudios y en el caso de la población de etnia gitana, debido a problemas de absentismo en las primeras etapas escolares por motivos culturales. Todo ello conlleva niños poco atendidos por el grupo familiar (ausencias, horarios complejos, bajo nivel de conocimientos), adquiriendo el centro la responsabilidad de atención tanto de necesidades básicas como educativas.

Necesidades, potencialidades, problemáticas y fortalezas identificadas por el centro.

Sienten la necesidad de reducir los conflictos en las aulas dada la variedad cultural de los alumnos. Tras varios años de trabajo con el proyecto MUS-E el centro afirma: «hemos visto mejoras en el problema del absentismo: muchos alumnos-as asisten por el interés que suscitan estas actividades artísticas en el aula y favorece la mejora de la convivencia y cohesión social potenciando la inclusión, que se ve reflejada en la compleja relación entre los diferentes alumnos-as del centro» (Fundación Yehudi Menuhin España (2015)).

C.E.I.P II, DISTRITO APOSTOL SANTIAGO/HORTALEZA: MADRID.

Situación socio-económica de las familias. El centro presenta una población de nivel sociocultural y económico bajo o muy bajo, como refleja la necesidad de becas para asistir a comedor y la solicitud de préstamo de libros al centro.

Necesidades, potencialidades, problemáticas y fortalezas identificadas por el centro.

Se siente la necesidad de fomentar la convivencia multicultural y la resolución de problemas de cohesión social. Asimismo, sufre de un fuerte absentismo y/o abandono escolar. Todo ello, en un entorno donde las familias adoptan poca participación en la vida del centro y los alumnos adolecen de expresión emocional y exteriorización de conflictos.

8.1.3 CONTEXTO TEMPORAL.

La investigación en varios centros educativos ha tenido una duración de 4 meses -febrero a mayo- a través del proyecto MUS-E, lo que nos ha permitido una visión panorámica de la problemática aquí planteada. Específicamente, la implementación práctica ha sido desarrollada en dos centros. En el primero de los casos, C.E.I.P I, ha conllevado la disposición de 3 sesiones previas de contacto (5 de marzo, 9 y 23 de abril) que favorecieron la detección de problemáticas y necesidades compartidas en todos los grupos para trabajar en las subsiguientes sesiones (7,14 y 21 de mayo). En el segundo caso, C.E.I.P II, desarrollamos un único taller (13 de mayo) sin contacto previo con el centro. Su finalidad es comprobar en qué aspectos repercute la percepción y trabajo del educador en la realización de un taller de desarrollo de habilidades emocionales con un grupo desconocido frente a un grupo con el que se ha trabajado previamente. Todas las sesiones han sido desarrolladas en horario lectivo de una hora de duración por curso.

8.2 DISEÑO Y PLAN DE TRABAJO

8.2.1 INTRODUCCIÓN.

Mediante este proyecto se proponen prácticas artísticas y la creación de un espacio propio dentro de la institución educativa que ofrezca la oportunidad de desarrollar las habilidades emocionales de modo diferente en las aulas. La propuesta es llevada a cabo en dos centros públicos de la Comunidad de Madrid, sirviendo el segundo como comparativa de viabilidad. Su desarrollo se efectúa a través del proyecto MUS-E de la Fundación Yehudi Menuhin (FYME), donde mediante el programa *Arte por la Convivencia (ConvinArte)* se busca favorecer la integración social y cultural en situaciones de exclusión a través de las Artes.

Con este proyecto de investigación en educación emocional abogamos por la capacidad de cada individuo de adquirir estas habilidades por sí mismo, en el entorno familiar y su potenciación en el ámbito escolar, por ello apoyamos desde la práctica el compromiso de la escuela de canalizar y facilitar el desarrollo de los estudiantes. Para ello, nuestros talleres artísticos buscan una reforma que permita un desarrollo socioemocional a medio y a largo plazo en colaboración con el centro. Mediante estas intervenciones se pretende establecer una evaluación de los agentes que perjudican al desarrollo de las capacidades afectivas, motivacionales y sociales del alumnado.

8.2.2 OBJETIVOS.

OBJETIVOS GENERALES.

- Desarrollar habilidades de auto-conciencia e interpersonales para crear relaciones sociales positivas en contextos personales, escolares y comunitarios.
- Trabajar desde el conflicto a través de actividades lúdicas donde establecer comunicaciones abiertas, asumiendo buenas y malas informaciones.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

- Reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, como agentes de autovaloración e independencia, así como las habilidades vinculadas al logro de objetivos personales y académicos.
- Perseguir objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos que se presenten.
- Buscar soluciones innovadoras para sus problemas.
- Reconocer las necesidades y emociones no expresadas de otros individuos.

- Reconocer y respetar similitudes y diferencias entre individuos y grupos, aprovechando las oportunidades que nos ofrece la diversidad.
- Prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales.
- Saber reconocer los logros y desarrollo de los demás.
- Buscar la superación de objetivos colectivos.
- Consolidar la identidad grupal en busca de alternativas y decisiones adecuadas, aportando conocimientos para lograr un aprendizaje colectivo.

8.2.3 CONTENIDOS Y ACTIVIDADES.

A continuación ofrecemos una revisión de las actividades llevadas a cabo, analizadas con más detalles en el documento Tabla 4. PLANIFICACIÓN DE LAS LÍNEAS DE TRABAJO., cuyo desarrollo emocional pueden encontrar en el Mapa Conceptual (Figura 3. 56). Las actividades se han desarrollado en 4 sesiones de una hora con alumnos de 1º a 6º de primaria con las siguientes variables.

Sesiones 0	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<u>C.E.I.P.I.</u> 3 sesiones previas de contacto. Acompañamiento a un artista MUS-E.	<u>C.E.I.P.I.</u> 1º, 2º, 3º y 4º de Primaria. - Absentismo de 5º y 6º por actividad extraescolar.	<u>C.E.I.P.II.</u> (1º y 2º) y (5º y 6º) de Primaria. - Unificación fijada por el centro. - Taller conjunto con otra artista-educadora	<u>C.E.I.P.I.</u> 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º de Primaria. - Absentismo de gran parte del alumnado de etnia gitana por una reyerta la tarde anterior.	<u>C.E.I.P.I.</u> 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º de Primaria. - Taller conjunto con otra artista-educadora	<u>C.E.I.P.I.</u> MESA REDONDA CON EL PROFESORADO DEL CENTRO.

Como podemos observar en la tabla las tres sesiones realizadas en el C.E.I.P I fueron intercaladas por un taller en el C.E.I.P II. El lector debe tener claro que la intervención principal de esta investigación radica en el C.E.I.P I, siendo la intencionalidad de realizar una sesión en otro centro la creación de comparativas y sinergias que permitan comprobar la importancia de los vínculos entre educador y alumnado para evaluar y potenciar el alcance de las sesiones.

Puesto que se había trabajado previamente en 3 sesiones con los grupos del C.E.I.P. I, no necesitándose una sesión de presentación, se decidió abordar los puntos fuertes y débiles que se habían observado previamente y que parecía repetirse en todos los grupos. En primer lugar se observó una fuerte falta de empatía y acercamiento personal a pesar de compartir en algunos casos fuertes vínculos de amistad; en segundo lugar, se decidió

abordar el trabajo en equipo como uno de los agentes principales de conflicto y falta de empatía. Con el fin de crear un primer espacio de trabajo para desarrollar sus habilidades emocionales, los cuatro talleres artísticos propuestos se distribuyen en cinco sesiones organizadas en cinco fases, encabezadas por unas sesiones previas de contacto y cerradas por una sesión de reflexión final. Los talleres fueron desarrollados en compañía de la artista educadora Laura Sánchez Álvarez, según las necesidades de los alumnos, cuyos contenidos trabajados se han proyectado partiendo en el primer caso de lo personal a lo colectivo y viceversa en los sucesivos (Tabla 4. PLANIFICACIÓN DE LAS LÍNEAS DE TRABAJO. 61).

- Fase 1. Primeras sesiones de contacto. C.E.I.P I:

Sesiones 0. 3 sesiones previas de contacto con los alumnos a través del acompañamiento a las sesiones del artista MUS-E del centro.

- Fase 2. Auto-posicionamiento. C.E.I.P I:

Sesión 1. Taller MAPEANDO NUESTRA IDENTIDAD: reforzar nuestra identidad y aprovechamos las oportunidades que nos ofrece la diversidad (ver figuras en p.62).

- Fase 3. Comparativa. C.E.I.P II:

Sesión 2. Taller RETROCOMIC COLABORATIVO (ver figuras en p.63).

- Fase 4. Trabajo colaborativo. C.E.I.P I: Desarrollar el trabajo en equipo a partir de la superación de objetivos comunes para conseguir un fin común.

Sesión 3. Taller INFLANDO LA CONVIVENCIA (ver figuras en p.64).

Sesión 4. Taller RETROCOMIC COLABORATIVO 2.0 (ver figuras en p.65).

- Fase 5. Reflexión y evaluación. C.E.I.P I:

Sesión 5. MESA REDONDA CON EL PROFESORADO DEL CENTRO. Reflexión final en beneficio de la situación del alumnado bajo la petición del centro, cuyos docentes se caracterizan por una férrea implicación con su situación. Su propósito fue reflexionar y evaluar aspectos genéricos de cada curso o de alumnos concretos, desde una visión externa al centro entrelazada con la experiencia personal de sus docentes.

8.2.4 METODOLOGÍA.

Las metodologías didácticas son aquellas estrategias empleadas por el docente en el proceso educativo, provocando una interacción en el aula. Los métodos elegidos son:

GAMIFICACIÓN. Estrategia basada en el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de motivar y potenciar la concentración, el esfuerzo, el trabajo en equipo y otros valores sociales.

CONFLICTOLOGÍA. Disciplina que emplea la razón para lograr pacificación y cooperación a través del aprender a buscar formas alternativas de resolución (Vinyamata, E. et al, 2003).

APRENDIZAJE PSICOEMOCIONAL. Las habilidades y actitudes se adquieren mediante vivencias. El educador retoma situaciones buscando un efecto positivo, generando en los alumnos rechazo hacia las mismas (Vinyamata, E. et al, 2003).

APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCION DE PROBLEMAS. “Método cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante en grupos de trabajo ha de abordar de forma ordenada y coordinada las fases que implican la resolución o desarrollo del trabajo en torno al problema o situación (Forteza, 2009, p.11)”.

APRENDIZAJE COOPERATIVO. Método interactivo a partir del cual los alumnos son responsables de su aprendizaje con el fin de alcanzar metas y objetivos grupales.

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO EN INVESTIGACIÓN SOCIAL. Adquisición de objetivos potenciando el descubrimiento de nuevas formas de imaginar posibles soluciones y plantear valoraciones críticas para la resolución de problemas.

8.2.5 RECURSOS DIDÁCTICOS.

Este es un aspecto muy importante a tener en cuenta que nos recuerda en el contexto físico en el que nos movemos. Puesto que desarrollamos nuestros talleres en centros públicos de pocos recursos, es necesario enseñar a los alumnos el aprovechamiento de los medios a nuestro alcance. Por ello, nuestros recursos didácticos se han constituido fundamentalmente de material escolar de fácil acceso (papel continuo, rotuladores, cartulinas, acetatos, un retroproyector, un mapamundi, cinta adhesiva, etc.), el aula MUSE en el C.E.I.P I o la biblioteca en el C.E.I.P II, así como, materiales cotidianos y otros aportados por las educadoras como imágenes o globos.

8.2.6 EVALUACIÓN.

Teniendo en cuenta el centro educativo como institución a través de la cual se busca conseguir los objetivos previamente planteados y donde se desarrollan los procesos de aprendizaje de los alumnos, partimos de una estructura configurada por un sistema de interacciones personales, donde las acciones realizadas afectan directamente a todas las

partes y, por tanto, a los resultados. De este modo, la evaluación tiene en consideración las estrategias educativas establecidas por el centro, la participación de los docentes y las medidas a tener en cuenta para atender a una enseñanza personalizada. En consecuencia, se han establecido unos procedimientos de evaluación acordes a la realidad contextual del centro: en primer lugar, evaluación a nivel de grupo, bajo la problemática central de falta de interconexión social y étnica de los integrantes; en segundo lugar, evaluación individual, enriquecida por la relación establecida con los alumnos, ayudando a detectar flaquezas en el desarrollo de habilidades emocionales particulares, de cara a un futuro trabajo y su mejora a largo plazo; por último, mesa redonda con el profesorado del centro para analizar las problemáticas existentes advertidas por las artistas-educadoras y los docentes, así como, la eficacia de los talleres en beneficio de la situación del alumnado.

9 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

El sistema pedagógico aquí planteado no se limita a transmitir conocimiento, sino que experimenta y genera nuevas formas de comunicación, de imaginar y de construir en colectivo. A continuación analizamos los resultados obtenidos en relación a los objetivos emocionales de salida planteados (Figura 2. 55.) Partimos de los datos recabados mediante las técnicas empleadas en los talleres, la observación participante y cuestionarios-entrevistas. El absentismo en varios talleres hizo imposible una evaluación total del alumnado, estableciéndose reflexiones de forma meramente genérica del centro y casos particulares.

OBJETIVOS EMOCIONALES BAJO PARÁMETROS MULTICULTURALES:

- Desarrollar habilidades de auto-conciencia.
- Desarrollar habilidades de auto-gestión.
- Desarrollar habilidades interpersonales para crear relaciones sociales positivas en contextos personales, escolares y comunitarios

Partimos en primer lugar de explicar a los alumnos en qué va a consistir cada actividad enfatizando en la descripción del material y lo que queremos conseguir con la actividad, de este modo, buscamos que asimilen nuevas actitudes y conceptos de forma espontánea. La utilización de tecnologías analógicas como un retroproyector genera la curiosidad de emplearlo por sí mismos y ver proyectada su obra, incrementando la implicación en la actividad. Parece que las antiguas tecnologías despiertan la curiosidad en el aprendizaje más de lo que pensamos. Las técnicas elegidas fueron sencillas para desarrollar trabajos

cooperativos más complejos. Su importancia radica en la obtención de un análisis y desarrollo emocional, no la creación artística por sí sola. Asimismo, se evitó hacer juicios académicos, condenando sólo actitudes insociables y se prestó un trato personalizado gracias a que los grupos no eran numerosos y contaban con dos educadoras y un docente.

○ Fase 2. Auto-posicionamiento. C.E.I.P I:

Diversas investigaciones llevadas a cabo en centros multiculturales reflejan la existencia de una fuerte segregación que dificulta las relaciones. De acuerdo con lo establecido por Allport (1954) citado por Díaz-Aguado (2003), como solución debemos generar actividades que originen este contacto intergrupal a partir de la cooperación por alcanzar los mismos objetivos. Lo importante no son las identidades en cada grupo, sino sus contradicciones y la capacidad de los mismos de articularse. A través del taller «Mapeando Nuestra Identidad» buscamos reflejar como cada grupo parte de un conjunto de historias, afectos y relaciones cotidianas particulares en un mismo espacio de convivencia. Mediante el **reconocimiento de similitudes y diferencias entre individuos del grupo**, generamos un espacio de expresión a través de **comunicaciones abiertas**. Para dar paso a esta comunicación es importante entender cómo entran en juego los sentimientos individuales, **auto-conciencia y reconocer necesidades y emociones no expresadas de otros individuos**:

1º de primaria: «Me conocen si soy capaz de expresar lo que siento»

3º de primaria: «Es fundamental que los alumnos aprendan a respetarse a sí mismo, sus orígenes y el de sus compañeros. El día a día en el aula es el mejor escenario para ello» «si se escuchan entre ellos pueden descubrir cosas nuevas de los compañeros. También los profesores podemos aprender mucho de ellos» Acompañante: «creo que es algo que no pueden expresarlo en las aulas (por tiempo, importancia en otros temas...) y que cuando se les da la oportunidad lo hacen incluso de manera inconsciente»

Mediante las preguntas que ofrecía «Mapeando Nuestra Identidad» pudimos observar como la comida ha dejado de ser un elemento multicultural en las aulas (pizza, pollo con patatas, tarta), manteniendo por el contrario el vínculo familiar y afectivo, en especial hacia la madre y las celebraciones. Asimismo, las vacaciones en su lugar de origen son un foco de vivencias y emociones que están deseando compartir. Recordamos que esta actividad se diseñó común en contenidos y procedimientos artísticos, pero diferente en cuanto al desarrollo según los cursos (1º-2º) y (3º-4º). En el primer caso trabajaron y expusieron las preguntas ante los demás compañeros. Bajo la pregunta “¿Qué te gusta? ¿Qué no te gusta?” que desarrollaron de forma oral, los niños introdujeron aspectos de clase, en

concreto hacia un alumno: «Que me pegue», «ni a mí», «Que los niños fuertes peguen a los débiles», «Que haga el tonto en todos lados»

A pesar de **establecerse comunicaciones abiertas asumiendo malas informaciones**, tras el ejercicio, el alumno implicado apareció castigado por violencia gestual a una compañera. Pero ¿Cuál fue el motivo?, no fue otro que una previa agresión verbal interétnica «panchito», calificativo despectivo hacia los suramericanos. Tras esta reacción, la docente del grupo decidió prologar con el siguiente curso la actividad una hora más:

1º de primaria: «Como observadora de la actividad, descubro en mis alumnos-as aspectos distintos que, en general, no se comentan en clase. Tendríamos que dedicar más tiempo a hablar individualmente con ellos»

La participación e implicación de los docentes es fundamental para **consolidar la identidad grupal**. En el segundo caso, se trabajó de forma colaborativa incluídas las docentes que se implicaron directamente. Mediante la creación de una red “identitaria”, debían vincular lo propio e individual creando sinergias en el grupo, lo que compartimos y nos une, **aprovechando las oportunidades que nos ofrece la diversidad**. Los alumnos tomaron su propia iniciativa de rodear sus conceptos e introducir los de sus compañeros de forma escrita, tras fijarse de forma superficial. Sin embargo, la actividad logró parte de este objetivo, conseguimos que los alumnos aprendieran el lugar de origen de los padres de sus compañeros a través de sus vacaciones (donde mayoritariamente reside familiar):

4º de primaria: «Ayuda a colaborar, a decir cosas bonitas a los demás»

Acompañante: «Con esta actividad pueden crear vínculos y conexiones que unen a unos y a otros, consolidando su identidad grupal» «Sin preguntarles, han comentado que han conocido cosas de sus compañeros que desconocían» «Los pequeños no tienen problema para hablar en público».

○ Fase 4. Trabajo colaborativo. C.E.I.P I:

Se preestablece que cuando damos la opción a los alumnos de formar sus equipos suelen reproducirse en ellos segregaciones sociales (género, rendimiento, el grupo étnico o necesidades especiales) que **consolidan su identidad grupal**.

Decidimos ser flexibles en los primeros talleres. Sin ninguna duda estos factores estuvieron presentes, sin embargo a pesar de segregaciones parciales en los equipos estos se caracterizaron por la heterogeneidad, una actitud contraria a la exclusión. A pesar de este principio incuestionable, decimos forzar a los grupos en diversas situaciones: en primera

instancia les propusimos la realización del taller «Inflando la Convivencia» en dos grupos o unificando la clase, partiendo de la premisa de disponer de más material (globos) para su realización. Sólo un grupo de seis optó por unificación, así como alumnos en distintos grupos cuya opinión fue rechazada por la mayoría. No obstante, se generaron dos grandes equipos aumentando así las habilidades de colaboración, como reflejan las siguientes valoraciones de sus profesores:

Docente 2º de primaria: «Algunos alumnos que están aislados y solos, colaboran y toman un papel activo en la actividad» «Es un equipo y favorece el trabajo de todos incluso de un niño con problemas al que ayudan en la actividad»

Docente 3º de primaria: Esta actividad les puede ayudar: «A aprender a trabajar en grupo independientemente de si los compañeros son además amigos o no son aquellos con los que tienen más relación» «La alumna que más dificultades, tiene a la hora de trabajar con los compañeros (chicos) de clase, se ha integrado finalmente y ha trabajado estupendamente»

Advertimos que el grupo unificado era de 2º de primaria, un grupo que ya presenta ciertas habilidades sociales y de auto-gestión en su temprana edad. En segunda instancia a través de «Retro-cómic colaborativo 2.0» rompimos sus esquemas de trabajo, distribuyéndoles en grupos heterogéneos según súper-poderes y de forma aleatoria, lo que complicó sobre manera la comunicación en los grupos y generó situaciones de exclusión y rechazo hacia los compañeros. En estos casos el profesor debe censurar las conductas de discriminación. Esto demuestra lo importante que es enseñar a los niños a colaborar. Sin embargo, el trabajo en equipo no es fácil, implica tomar decisiones aprobados por el conjunto.

Con la incorporación del trabajo cooperativo, podemos analizar el reparto de funciones dentro de los grupos, estimulando, si es necesario, a los alumnos más pasivos para que participen activamente, por ejemplo dándoles un papel de cierta responsabilidad (dibujar y recortar elementos concretos para su escultura de globos, o diseñar los bocadillos en Retro-cómic). Esta pasividad se ve condicionada por muchos factores (la adolescencia, problemas de interacción cultural, o necesidades educativas) que debemos saber gestionar según necesidades y atendiendo al contexto en que se desarrollan. En nuestro escenario, teníamos alumnos en 3º y 6º curso que no sabían escribir y alumnos con carencias en el aprendizaje, pero gracias al sistema cooperativo pedir ayuda al compañero no es una debilidad sino una fortaleza y nos permite romper los lazos con el docente, afirmando su **autoestima y auto-gestión**.

Del mismo modo, el reparto de trabajo conduce a **recurrir a valores del grupo en busca de alternativas y decisiones adecuadas** y para ello, los alumnos establecían “roles” a partir de **reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades**, que no era de otra forma que asignando a cada compañero una función según las habilidades que demuestran las clases: «Expone ella, que lo hace muy bien»; «Yo dibujo profe»:

2º de primaria: «Reflejo claro el papel que desempeña cada alumno en el grupo»

3º de primaria: «Sí. Se han repartido el trabajo de acuerdo con sus preferencias. Han sabido ver lo que se les da mejor a cada uno» «Han visto que para poder realizar la figura de globos necesitaban trabajar como equipo y no individualmente»

Es sorprendente como en la acción son capaces de sacar a la luz tanto sus habilidades como las de los demás. Sin embargo, los alumnos (siempre con excepciones) no fueron capaces de admitir las habilidades de sus compañeros en una dinámica introductoria al taller «Mapeando Nuestra Identidad», sólo aquellas presentes en su cotidianidad como «Jugar al fútbol» «saltar a la comba ». Esto indica una tremenda falta de **empatía**, teniendo en cuenta que se trataba de amigos y compañero. Siempre hay excepciones, los pequeños más hicieron una demostración de sus habilidades (Figura 8. 62).

Por ello, es **establecer comunicaciones abiertas** donde consideren sus ideas tan válidas como las propias **y reconozcan los logros y habilidades de los demás**. No saber escuchar y atender a las propuestas de los compañeros nos impide alcanzar nuestro propósito, algo muy presente en las clases. Este caso es común en edades tempranas (1º de primaria) que se une al factor infantil del egoísmo, donde cada niño adquiere un papel protagonista, olvidándose de los objetivos comunes por encima de los intereses propios:

3º de primaria: «Aunque no me sorprende, siguen sin saber escuchar y eso hace que los resultados de la actividad sean peores de lo que podrían ser, puesto que tienen buenas ideas»

4º de primaria: «Montar una historia en equipo facilita esa comunicación»

Sin embargo, en estas edades no indica falta de habilidades emocionales, sólo es un factor a tener en cuenta de cara a su desarrollo. Nuestras actividades intentaron potenciarlo por encima de todo, como principio fundamental.

El conjunto de estos factores nos sitúa en situaciones conflictivas, reconocidas y buscadas desde un primer momento. A través del taller «Inflando la Convivencia» buscamos **prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales y tomar decisiones para tratar con**

responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas. Para ello generamos situaciones límites donde afloró:

- El orgullo, provocando intransigencia hacia los demás y sus limitaciones.
- La ambición, terminan el taller insatisfechos si no consiguen lo que desean.
- La violencia directa, referida a una agresión física, verbal y psicológica.

El hecho de que se explotaran los globos creaba un ambiente muy tenso en los grupos. Algunos a pesar del impacto emocional seguían trabajando, en otros casos baja su motivación y pagaban su frustración con la actividad. Ante la negativa de no darle más globos (norma repetida a lo largo de todo el proceso) los niños se enfadaban y en un caso se calificó a la educadora de «mala»: «eres mala, profe». Estas situaciones nos ayudan a observar a los alumnos que reaccionan ante las dificultades y los que se enfadan y abandonan. En uno de los casos, la pérdida de casi todos los globos desmotivó al grupo que, hasta el momento, se había coordinado y esforzado en realizar su escultura con técnicas tan innovadoras como dibujar sus propias manos sobre los globos (Figura 30.64). Ante esta situación se probó al grupo bajo la pregunta «¿Los queréis o los necesitáis?», ofreciéndoles los globos que necesitaran si eran capaces de plantear una solución para su problema, **persiguiendo su objetivo a pesar de los obstáculos**. Tras un duro debate, **creyeron en ellos mismos y sus capacidades y tomaron la iniciativa** de realizar el cuerpo con cartulina e incluso prescindir de otros globos (Figura 31. 64). Cuando se les fue a entregar globos para recomponer su escultura, decidieron que su **solución** era tan **innovadora** como para no necesitarlos. Otra situación, provocó insultos entre las compañeras, haciendo llorar a una de ellas y enfrentando al grupo. **¿Qué siento y por qué** ante esta situación?, es un punto clave para encauzar de nuevo la actividad, y sancionar conductas y reforzar el **auto-control**. **Conseguir el mismo fin** les ayuda a **plantear en grupo distintas soluciones**, pero también afloran conflictos interpersonales. En cualquier caso, lo importante es el proceso, no los resultados. **Buscamos aprender de la experiencia como formación continua:**

3º de primaria: «Ha ayudado a fomentar el trabajo en grupo y a trabajar juntos sin discutir. Algo que les cuesta muchísimo»

Que afloraren estas situaciones es positivo, pues, nos aporta una información muy valiosa para progresar, analizando qué agente en su núcleo puede ayudar a reformar estas situaciones. En definitiva, hemos sido capaces de generar un espacio idóneo con valoraciones muy positivas por parte del profesorado (ver CUESTIONARIOS-ENTREVISTA

(Respuestas de docentes y acompañante).), como por el alumnado que reconoce el trabajo realizado, a pesar de la frustración creada en ellos. Los objetivos de salida han sido alcanzados bajo la premisa de trabajar sobre ellos, sin embargo, estos talleres no ofrecen una solución inmediata, sino que proporcionan una evaluación al centro de cara al futuro.

- Fase Comparativa. C.E.I.P II:

La intencionalidad de realizar esta sesión en otro centro, era comprobar la importancia de los vínculos entre educador y alumnado para evaluar y potenciar el alcance de las sesiones. Es decir, si es necesario un trabajo previo y continuo, para mayor eficacia de los talleres. Nuestro resultado ha sido el siguiente:

La evaluación no pudo sobreponerse a aspectos superficiales de capacidades sociales y artísticas. En comparativa con C.E.I.P I, en ambos centros se observó habilidades artísticas asociadas a las edades de los participantes; el interés de superación frente a la pasividad y falta de iniciativa de los pre-adolescentes; o la dificultad de escucha. Sin embargo, el análisis emocional fue muy panorámico, por lo que determinamos que los talleres son extrapolables a otros centros, puesto que se trabaja bajo estrategias de Inteligencia Emocional, pero su origen psicosocial precisa de un acercamiento al grupo y su contexto para entender el por qué de sus reacciones y carencias.

10 CONCLUSIONES

En relación a nuestros objetivos, hemos podido comprobar tras analizar el concepto de Inteligencia Emocional, su importancia y necesidad en el Sistema Educativo Español actual. Todos los individuos buscamos la felicidad a través del bienestar personal y con el otro y el medio principal a este fin es el desarrollo de habilidades emocionales que ayuden a abordar los problemas. Un primer paso para ello es su implantación en los sistemas educativos por medio de diferentes planes responsables, estableciendo las habilidades emocionales a potenciar y sus parámetros de actuación.

Estos parámetros tienen la prioridad en la organización de la actividad. Toda intervención debe identificar las necesidades del grupo en función a su contexto para ayudarles en su desarrollo emocional. Para ello, no podemos olvidar el contexto en que se mueve, y teniendo en cuenta que los planes de actuación en el ámbito educativo se han llevado a cabo en el contexto público, debemos partir de la importancia de la multiculturalidad. Nuestro trabajo de campo nos ha permitido acercarnos a esta realidad, convivir en ella,

trabajar con ella y poder afirmar que se trata de un nuevo agente exógeno determinante para la implementación del desarrollo emocional. Su incorporación a la investigación científica nos ha permitido generar una visión global del término y los contextos sociales en los que se inscribe, ayudándonos a actuar tanto a nivel individual como colectivo.

El trabajo llevado a cabo nos ha permitido analizar de manera crítica la mejor forma de actuación (ámbitos formales vs no formales). Siempre partiendo de nuestra posición en una fundación concreta, hemos analizado esta cuestión de manera crítica, lo que no implica beneficiar nuestra postura desde ámbitos no formales. Nosotros no buscamos la instauración de un ámbito específico por consideraciones personales, sino que determinamos que la elección de un único programa no es un indicador fiable debido a la heterogeneidad existente en el sistema educativo y la viabilidad de los mismos. Nuestra visión panorámica ha buscado en todo momento el beneficio del alumnado, y ha encontrado en este análisis la conclusión de que no es necesario un único sistema, es decir, no existe formal vs no formal, sino la implementación de ambos según las necesidades existentes.

Concluimos que nuestros objetivos de análisis y revisión de la problemática actual de la llamada educación emocional y los agentes que en ella intervienen, han sido conseguidos. Bajo la opinión de nuestros encuestados, la realización de este análisis como pre-fase para la realización de talleres artísticos como herramienta propuesta para el desarrollo emocional, es de utilidad, con un apoyo del 96,9% (ver Gráfica 12. Utilidad.). Sin embargo, no hemos podido comprobar la utilidad y eficacia del mismo, fuera del alcance personal de esta investigación.

Del mismo modo, desde la práctica hemos apoyado el compromiso de la escuela de forma directa. Para poder llevar a cabo este proyecto de intervención se tuvo en todo momento presente las características del entorno, que nos llevaron a realizar unas propuestas a medida para el centro y de este modo lograr nuestro objetivo de evaluación de los agentes que benefician el progreso socioemocional del alumnado. La implicación de los centros ha constituido un apoyo fundamental, generando un espacio de trabajo configurado por los integrantes. A través de las prácticas artísticas hemos establecido en un espacio en conflicto un contexto de participación, donde a pesar de presionar situaciones problemáticas hemos propiciado el desarrollo de relaciones interpersonales y razonamientos internos. Las intervenciones planteadas fueron trasmisoras de experimentación y nuevas formas de comunicación, propiciando situaciones de encuentro entre los niños que no se hubieran dado de otra manera. En mayor o menor medida, hemos conseguido una participación colaborativa por los integrantes del grupo construyendo en colectivo, un propósito que de cara al centro les parecía imposible. Sesión tras sesión, han potenciado su imaginación,

sistema con el que han asumido los retos y contratiempos, aprendiendo a través de la experiencia y por tanto desarrollando sus capacidades emocionales. Asimismo, se consiguió favorecer la integración de niños en exclusión. Esto no quiere decir que lo consideremos definitivo, sólo es un pequeño paso en circunstancias concretas y bajo un clima forzado. Sin embargo, es un pequeño paso en centros donde el desarrollo emocional repercute tanto al individuo como al grupo y trabajo en el centro.

Por otro lado, la realización de una sesión comparativa en otro centro nos permitió comprobar la necesidad de llevar a cabo un trabajo previo y continuo con el alumnado, para mayor eficacia de los talleres. Sí podemos determinar que los talleres son efectivos y extrapolables bajo las mismas condiciones.

En líneas generales, esto significa que sí, el programa funciona y por tanto podemos validar las prácticas artísticas como herramienta de actuación en el desarrollo emocional, analizando los beneficios personales y sociales que conlleva.

Por el contrario no pudimos vencer el absentismo. Aunque no era un objetivo específico de esta investigación, la motivación es un factor emocional clave, que si bien se ha cumplido en las actividades no ha llegado a ámbitos privados. Como punto de evaluación lo consideramos un factor fundamental pues imposibilitó la valoración total del alumnado, estableciéndose reflexiones de forma meramente genérica del centro y casos particulares, siendo a su vez un problema para su educación y desarrollo en todos los ámbitos. Por tanto, lo proponemos como una **nueva línea de Investigación**, partiendo de la implicación familiar directa en las prácticas de desarrollo emocional llevadas a cabo por los centros, desde cualquier medio de intervención ya sea arte o no. Consideramos esencialmente necesarias estas actuaciones en espacios de multiculturalidad, donde la intervención del centro queda mitigada al regresar los niños a sus hogares.

Como conclusión, y atendiendo a nuestras hipótesis, validamos la primera -La revisión de los agentes interventores en la educación emocional es útil para facilitar la realización de talleres artísticos como herramienta de acción en centros educativos- bajo la opinión de profesionales en educación, a la espera de su comprobación. En cuanto a la segunda hipótesis concretamos que la multiculturalidad es un factor determinante en el desarrollo emocional en los centros educativos, siendo las prácticas artísticas una herramienta idónea.

11 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Benavides, L., y Pérez., P. (2002) Las mejoras de la enseñanza dentro del programa MUSE-E de la Fundación Yehudi Menuhin, EN Hernández, M., Sánchez, M., Acaso, M., *Arte, infancia y creatividad*, Arte, Individuo y Sociedad, Anejos. (pp. 319-326) Serie de Monografías, I. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* [en línea], disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4398894> [2015, 6 de enero]
- Brune, J. (1999) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- De Andrés, C. (2005) La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp. 107-124.
- Duncan, N. (2007), Trabajar con las emociones en Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 2, pp. 37-49.
- Díez, R. (1990) *Educación no formal. Una prioridad de futuro*. V Semana monográfica del 10 al 14 de diciembre de 1990. Fundación Santillana: Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J., (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Efland, A., Freeman, K., & Stuhr, P. (2003), *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós.
- Eisner, E (2004) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona: Paidós.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003) La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, pp. 97-116.
- Fundación Yehudi Menuhin España (2015) Programación MUS-E Madrid, 2014-2015. Manuscrito no publicado, Fundación Yehudi Menuhin España (FYME).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, P. (2002) La Inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1-6.
- Forte, M.A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Curso CEFIRE: Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias. Castellón: Formació professorat de la Unitat de Suport Educatiu (UJI).

Fox, D.J. (1981) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Fundación Marcelino Botín (2008). *Informe del País #4 España*. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. pp. 157-196 [en línea] disponible en: <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html> [2015, 12 de junio]

- (2014) Informe: Artes y emociones que potencia la creatividad, [en línea] disponible en: http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/Creatividad/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf [2015, 12 de junio]
- (2015) Nuevos instrumentos de Evaluación de la Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia, [en línea] disponible en: http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf [2015, 12 de junio]

García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El Arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI-Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, nº 1.

Green, M. (2005) *Liberar la imaginación*. Ensayos sobre educación arte y cambio social. Barcelona: GRAÓ.

Goleman, D. (1995) *La Inteligencia Emocional* Barcelona: Kairós [en línea] disponible en: http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/Inteligenciaemocional.pdf [2015, 17 de abril]

- (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

González, X. (2014) Educación, desarrollo y arte para la transformación social: un bosque indispensable para revisar nuestro contexto hoy. Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid.

Gonzalo, N. (2012) *La educación artística y el arte como terapia. Un camino para construir la identidad del adolescente*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid.

Herrera, M. M. (2006) La educación no formal en España. *Estudios de Juventud. Jóvenes y educación no formal*, nº74,11-26 [en línea] disponible en: https://campusvirtual.ull.es/ocw/pluginfile.php/5995/mod_resource/content/0/ENF_en_Espana_HERRERA_MECHEN.pdf [2015, 6 de junio]

Hué, C. (2005) Propuesta para el desarrollo de la educación integral en el currículum del sistema educativo español [en línea] disponible en: http://debateeducativo.mec.es/documentos/hue_educacion_integral.pdf [2015, 6 de junio]

- Izquierdo, C. (2000) Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Revista Educar*, 26, pp. 127-149.
- López, A., Hernández, F., Barragán, J.M., (1997), *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Angle Editorial
- López, M.A. (2008) Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Revista Pulso*. 31, pp. 221-232.
- Marco, M. P., (2002) Influencia del entorno cultural en los dibujos infantiles, EN Hernández, M., Sánchez, M., Acaso, M., *Arte, infancia y creatividad*, Arte, Individuo y Sociedad, Anejos. (pp. 217-228) Serie de Monografías, I. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- Martínez, L.M (2002) Indicadores Socio-culturales en las representaciones gráficas de los niños. EN Hernández, M., Sánchez, M., Acaso, M., *Arte, infancia y creatividad*, Arte, Individuo y Sociedad, Anejos. (pp. 103-110) Serie de Monografías, I. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- Martínez-Otero, V. (2003) Proyección Educativa de la inteligencia afectiva. *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, 1, pp. 57-82.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). Estrategia en Salud Mental. Sistema Nacional de Salud, 2009-2013 [en línea] Disponible en: <http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/docs/saludmental/SaludMental2009-2013.pdf> [2015, 6 de enero]
- Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020 (2014). Informes, estudios e investigación. Disponible en: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/EstrategiaNacionalEs.pdf> [2015, 14 de junio]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Boletín TALIS 2013: estudio oficial sobre la enseñanza y el aprendizaje-Informe. Boletín 33, junio 2014 [en línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin-talis-informe-espanol-v4.pdf?documentId=0901e72b819e2b28> [2015, 6 de enero]
- Sistema Estatal de Indicadores de la educación (2014). Instituto nacional de Evaluación educativa. Subdirección general de estadística y estudios. [en línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e> [2015, 14 de junio]
- Quintana, A. (2006) Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*, Lima: UNMSM [en línea] Disponible en:

<file:///C:/Users/veves/Desktop/metodologias/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf> [2015, 24 de mayo]

OCDE (2012) Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)-Resultados. *Nota país-España* <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf> [en línea] Disponible en: [2015, 14 de junio]

- (2013) *Mejores Competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida: Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. Santillana [en línea] Disponible en: <http://skills.oecd.org/documents/Mejores%20competencias,%20mejores%20empleos,%20mejores%20condiciones%20de%20vida%20-%20interiores.pdf> [2015, 14 de junio]
- (2014) *Panorama de la educación 2014: Nota país-España* [en línea] Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/Spain-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf> [2015, 14 de junio]

Taylor, S.J; Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de Significados*. Barcelona: Ediciones Paidós, [en línea] Disponible en: <http://www.academia.edu/5095570/Taylor-S-J-Bogdan-R-Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion> [2015, 4 de abril]

Valles (2005) Competencia Multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas. Tesis Doctoral, Universitat de Girona.

Vigotsky, L.S (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*, de futuro en la formación de las maestras y los maestros [en línea] Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1Hlyoi_LRHY6eL5eCIGLtpXjet1ljuc6lsJFKoRFxp1s/edit?pli=1 [2015, 6 de enero]

Vinyamata, E. (coord.), Alzate, R., Burguet, M., Curbelo, N., Dantí F.; Moreno, M., Múnóz B, A., Muñoz M, B., Pallás, C., Quera, P., Sastre, G. (2003) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, Barcelona: GRAO.

Recursos Digitales:

Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del Profesor [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele [2015, 13 de junio]

12 BIBLIOGRAFÍA.

- Artes, emociones y creatividad. Fundación Botín. Disponible en: http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/Creatividad/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf [2015, 10 de junio]
- Fernández, L (2007) ¿Cómo se elabora un cuestionario?, *Butlletí LaRecerca* [en línea] Disponible en: https://attachment.fbsbx.com/file_download.php?id=1573805919503784&eid=ASueZz0zdKjsa0I7QH_r5gNJKM1kHEuS-MMsVKxhtxJpH553Clyc04b1ySqaT08pIM&inline=1&ext=1429262256&hash=ASsrS9mitG0rRr3e [2015, 17 de abril]
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008) La Inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 6, 15, pp. 421-436.
- Galmers, G (2003), *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona: Paidós.
- Gardner, H (1994), *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Gobierno de España (2013, 9 de diciembre). Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa. No. 12886 Boletín Oficial del Estado [en línea] Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [2015, 6 de enero]
- Introduccion del programa SAT para centros educativos en las Merindades. Fundación Claudio Naranjo [en línea] Disponible en: <http://radiovaldivielso.es/ACTUALIDAD/2014/Diciembre/Dossier%20Introduccion%20en%20as%20Merindades.pdf> [2015, 10 de junio]
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicológica Comunitaria*, vol. 3, 1, pp. 16-19.
- Pérez-González y Pena (2011) Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, nº 342 Diciembre [en línea] Disponible en: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ-GONZ%C3%81LEZ%20%26%20PENA%2C%202011.PDF [2015, 10 de junio]
- Proyecto educativo del centro (2014). *IDEO Escuela*. Disponible en: <http://escuelaideo.edu.es/wp-content/uploads/2014/04/PECideo.pdf> [2015, 13 de junio]
- Proyecto I3e Inteligencia emocional en entornos escolares. *Fundación San Patricio* [en línea] Disponible en: <http://www.fundacionsanpatricio.com/downloads/ProyectoI3e2.pdf> [2015, 10 de junio]

Bisquerra, R. (Coord.) Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.M., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O., (2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia. Esplungues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu. Disponible en: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI120742&id=120742> [2015, 13 de junio]

Viñao, S. (2012) La educación a través del arte: de la teoría a la realidad del sistema educativo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Vol.18, nº especial Noviembre, pp. 919-927.

Recursos Digitales:

Daniel Goleman [en línea] Disponible en: <http://www.danielgoleman.info> [2015, 17 de abril]

EduCaixa [en línea] Disponible en: <http://www.educaixa.com/es> [2015, 10 de junio]

Extremadura [en línea] Disponible en: <http://www.emozioak.net/index.php/en/component/k2/item/760-Extremadura-pionera-en-crear-una-red-de-Escuelas-de-Inteligencia-Emocional.html> [2015, 12 de junio]

Claudio Naranjo [en línea] Disponible en: <http://www.fundacionclaudionaranjo.com> [2015, 10 de junio]

San Patricio [en línea] Disponible en: <http://www.fundacionsanpatricio.com> [2015, 10 de junio]

Gobierno de Canarias, Emoción y Creatividad [en línea] Disponible en: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/emocionycreatividad> [2015, 4 de febrero]

Investigación en la acción [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/investigacionaccion.htm [2015, 24 de mayo]

Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga (UMA) [en línea] Disponible en: <http://emotional.intelligence.uma.es> [2015, 10 de junio]

MECD [en línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html> [2015, 4 de febrero]

Proyecto LOVA [en línea] Disponible en: <http://proyectolova.es> [2015, 10 de junio]

13 ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS.

FIGURAS

Figura 1. Sinergias. Gráfica de la autora (2015).	55
Figura 2. Desarrollo del proyecto. Gráfica de la autora (2015).	55
Figura 3. Desarrollo emocional a través de prácticas artísticas. Gráfica de la autora (2015).	56
Figura 4. Mapeado: Investigando el Desarrollo Emocional. Gráfica de la autora (2015).	57
Figura 5. 2º compartimos. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 6. 2º compartimos. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 7. Exposición a sus compañeros. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 8. Habilidades personales (Capoeira). Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 9. Mapeamos Nuestra Identidad. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 10. Mapeamos con 3º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 11. Me posiciono. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 12. 3º Mapeando Nuestra Identidad. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 13. Las Habilidades de mi compañero 4º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 14. Mapeamos con 4º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 15. 4º Mapeando Nuestra Identidad. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	62
Figura 16. 1º/2º Diseñan su cómic. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	63
Figura 17. 1º/2º Diseñan su cómic. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	63
Figura 18. 1º/2º Exposición. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	63
Figura 19. 1º/2º Diseñan. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	63
Figura 20. 5º/6º Diseñan. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	63
Figura 21. 5º/6º Diseñan su cómic. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	63
Figura 22. 5º/6º Exposición. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	63
Figura 23. Retro-cómic colaborativo. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	63
Figura 24. 2º Unidos. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	64
Figura 25. Inflamos la convivencia 4º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	64
Figura 26. Repartimos tareas 3º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	64
Figura 27. Aportamos nuestras habilidades 3º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	64
Figura 28. Resultados maravillosos. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	64
Figura 29. Trabajo colaborativo 5º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	64
Figura 30. Soluciones innovadoras 5º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	64

Figura 31. <i>Superamos las dificultades</i> 5º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).....	64
Figura 32. <i>Identidad de grupo</i> 6º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	64
Figura 33. <i>Buscamos apoyo externo</i> 4º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	65
Figura 34. <i>Trabajamos en equipo</i> 5º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).....	65
Figura 35. <i>Exposición</i> 3º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).....	65
Figura 36. <i>Debatimos</i> 5º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	65
Figura 37. <i>Exposición</i> 5º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).....	65
Figura 38. <i>Nos divertimos</i> 6º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).....	65
Figura 39. <i>Nos expresamos</i> 2º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).	65

TABLAS

Tabla 1. MODELOS DE HABILIDAD DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (ADAPTADO DE MEYER Y SALOVEY, 1997).....	58
Tabla 2. DENOMINACIÓN Y DISPOSICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES.	59
Tabla 3. CARACTERÍSTICAS SOCIAL Y DEMOGRÁFICA CENTROS DE INTERVENCIÓN.	60
Tabla 4. PLANIFICACIÓN DE LAS LÍNEAS DE TRABAJO.....	61

GRÁFICAS

Gráfica 1. Sexo.....	66
Gráfica 2. Edad.	66
Gráfica 3. Procedencia.	66
Gráfica 4. Grado de conocimiento de IE.....	66
Gráfica 5. Nivel emocional existente.....	67
Gráfica 6. Necesidad de Educación Emocional.	67
Gráfica 7. Valoración de la educación artística.....	67
Gráfica 8. Factor Multiculturalidad.	67
Gráfica 9. Educación transversal.....	68
Gráfica 10. Asignatura propia en ámbitos formales.	68
Gráfica 11. Ámbitos no formales.	68
Gráfica 12. Utilidad.....	68

14 ANEXOS

14.1 MAPAS CONCEPTUALES

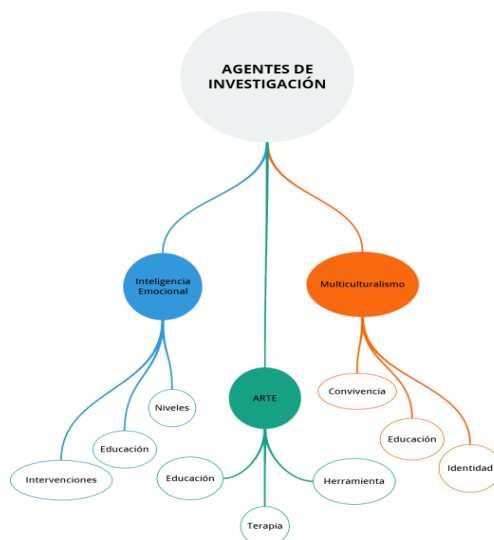


Figura 1. Sinergias. Gráfica de la autora (2015).

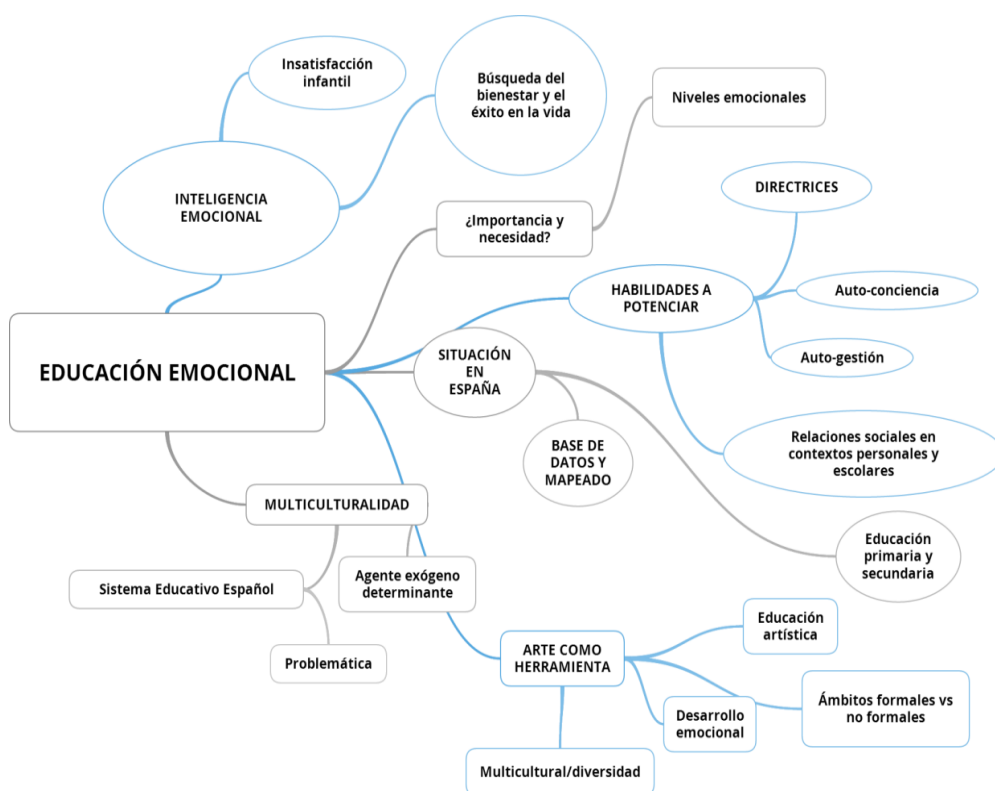


Figura 2. Desarrollo del proyecto. Gráfica de la autora (2015).

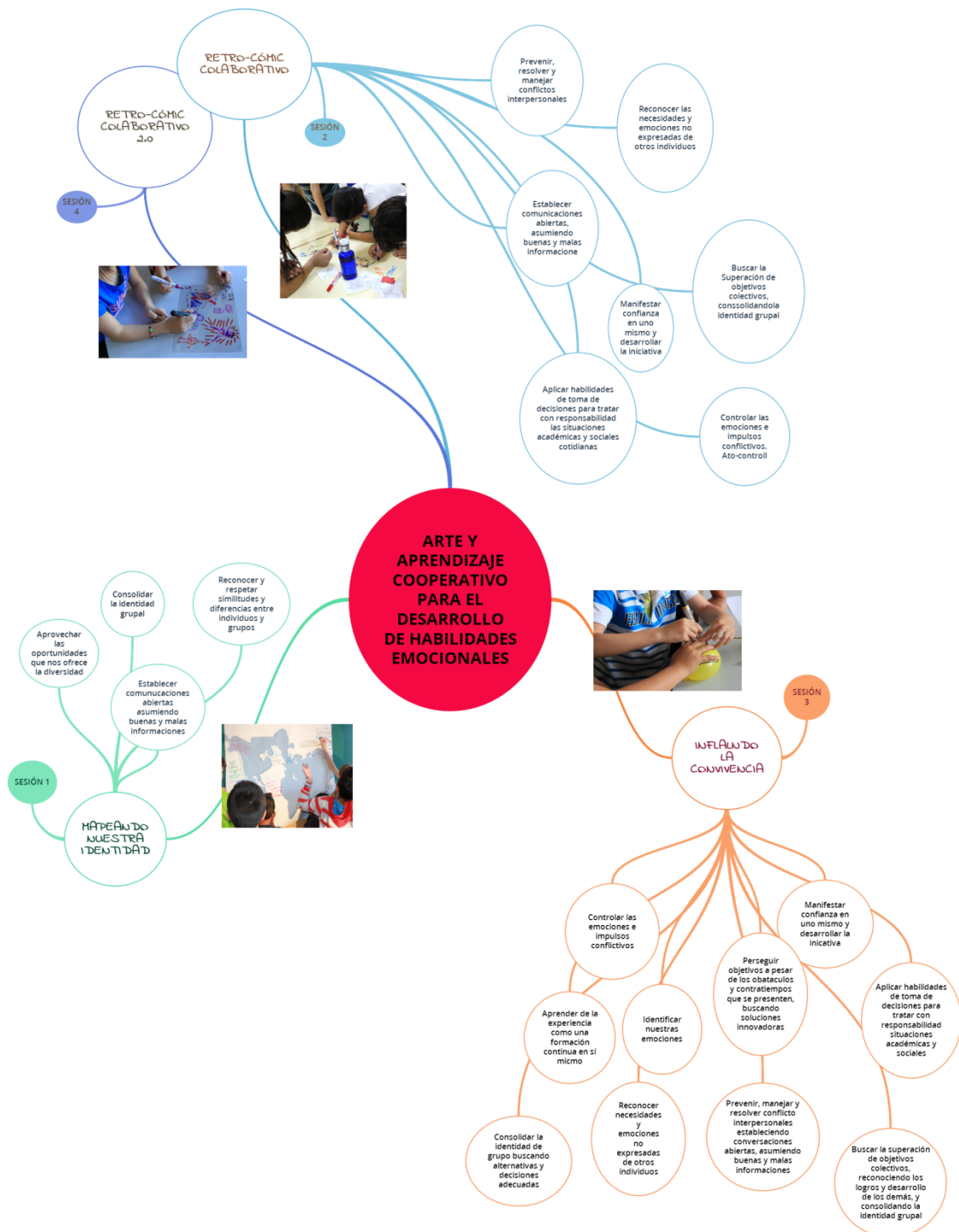


Figura 3. Desarrollo emocional a través de prácticas artísticas. Gráfica de la autora (2015).

14.2 MAPA FÍSICO.



Figura 4. Mapeado: Investigando el Desarrollo Emocional. Gráfica de la autora (2015).

14.3 TABLAS.

Tabla 1. MODELOS DE HABILIDAD DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (ADAPTADO DE MEYER Y SALOVEY, 1997)

MODELO DE HABILIDAD DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (ADAPTADO DE MEYER Y SALOVEY, 1997)
<p>Percepción, evaluación y expresión de emociones:</p> <p>Habilidad para identificar en nuestros estados físicos y psicológicos.</p> <p>Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos.</p> <p>Habilidad para expresar emociones con seguridad y expresar las necesidades relacionadas a esos sentimientos.</p> <p>Habilidad para discriminar la expresión de emociones honestas y deshonestas, exactas o inexactas.</p> <p>Facilitación emocional del pensamiento:</p> <p>Habilidad para redirigir y priorizar nuestro pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.</p> <p>Habilidad para generar y revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.</p> <p>Habilidad para capitalizar las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista; habilidad para integrar estas perspectivas inducidas por nuestros sentimientos.</p> <p>Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.</p> <p>Comprensión y análisis de la información emocional; utilización del conocimiento emocional:</p> <p>Habilidad para comprender cómo se relacionan las diferentes emociones.</p> <p>Habilidad para percibir las causas y las consecuencias de los sentimientos.</p> <p>Habilidad para interpretar los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y las combinaciones de sentimientos múltiples.</p> <p>Habilidad para comprender y predecir las transiciones y evoluciones entre emociones.</p> <p>Regulación de emociones:</p> <p>Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables.</p> <p>Habilidad para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones.</p> <p>Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.</p> <p>Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás.</p>

Tabla 2. DENOMINACIÓN Y DISPOSICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES.

DENOMINACIÓN Y DISPOSICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES			
HABILIDADES/COMPETENCIAS	FERNÁNDEZ BERROCAL <i>ET AL</i> (2002 Y 2003)	GROP (GRUP DE RECERCA EN ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA)	GOLEMAN
Que definen a cada persona como un conjunto emocional	Percepción, evaluación y expresión emocional	Conciencia emocional	Conciencia de uno mismo
Que deben clasificarse en positivas y negativas	Facilitación emocional Comprensión análisis	Regulación emocional	Autorregulación
Que deben aplicarse a uno mismo (inteligencia intrapersonal)	Regulación emocional.	Autonomía emocional	Motivación
Que deben aplicarse sobre los demás (inteligencia interpersonal)		Habilidades de la vida para el bienestar	Empatía Habilidades Sociales

Tabla 3. CARACTERÍSTICAS SOCIAL Y DEMOGRÁFICA CENTROS DE INTERVENCIÓN.

CENTRO I.E.S JOAQUÍN DICENTA 2014/2015.

Datos del alumnado								
Cursos	Número total alumnos	Niños familias etnia gitana	Niñas familias etnia gitana	Niños familias origen extranjero	Niñas familias origen extranjero	Niños Españoles Autóctonos	Niñas Españolas Autóctonas	Necesidades Educativas
1y2E.I	23	2	3	8	9	1	0	0
2y 3 E.I.	21	2	5	8	6	0	0	0
1º	24	7	1	11	5	0	0	1
2º	17	3	4	6	2	0	2	1
3º	17	3	7	3	4	0	0	2
4º	17	3	2	4	8	0	0	3
5º	18	4	4	4	3	2	1	0
6º	24	5	1	8	9	1	0	
	161	29	27	52	45	4	3	7

I.E.S MÉNDEZ NÚÑEZ 2014/2015.

Datos del alumnado								
Curso	Número Total alumnos.	Niños familias etnia gitana	Niñas familias etnia gitana	Niños familias origen extranjero	Niñas familias origen extranjero	Niños Españoles Autóctonos	Niñas Españolas Autóctonas	Necesidades Educativas.
1º	17	2	3	3	6	0	3	1
2º	15	1	4	3	1	4	2	2
3º	12	1	3	1	2	3	2	2
4º	18		4	3	4	6	1	
5º	12	5	3	2	0	1	1	2
6º	16	2	2	2	3	1	6	1
	90	11	19	14	16	15	16	8

Información recogida de FYME (2015). *Programación MUS-E Madrid, 2014-2015*. Manuscrito no publicado, Fundación Yehudi Menuhin, Madrid.

Tabla 4. PLANIFICACIÓN DE LAS LÍNEAS DE TRABAJO.

PLANIFICACIÓN DE LAS LÍNEAS DE TRABAJO	
Fase 1. Primeras sesiones de contacto. C.E.I.P I: 5/03/2015; 9/04/2015; 23/04/2015.	
Sesiones 0.	
<p><u>Implicación con el proyecto MUS-E:</u> 4 meses de implementación práctica en centros educativos de la Comunidad de Madrid con colectivos en riesgo de exclusión y un alto índice de multiculturalidad, bajo los objetivos de intercambio cultural y el respeto a la diversidad. Gracias a estas sesiones previas que se realizaron de acompañamiento a la artista MUS-E en el C.E.I.P I se creó un clima idóneo basado en la confianza, tanto con el profesorado como con el alumnado, para trabajar en las subsiguientes sesiones.</p>	
Fase 2. Auto-posicionamiento. C.E.I.P I:	
Sesión 1. Taller MAPEANDO NUESTRA IDENTIDAD. 7/05/2015	
<p><u>Diseño y desarrollo de la intervención:</u> <u>Presentación:</u> Abrimos la sesión con una dinámica de cruce palmadas entre participantes (cuando nuestras miradas se cruzan, palmeamos al unísono). Buscamos a través de un detonante generar un vínculo de comunicación y llamar a la actividad. Tras generar conexión una segunda dinámica nos induce a reflexionar sobre las habilidades de nuestros compañeros y propias a través de: hacer una presentación de un compañero en primera persona, lo que le gusta, lo que no y una habilidad. <u>Actividad:</u> Común en contenidos y procedimientos artísticos pero diferente en cuanto al desarrollo según los cursos (1º-2º) y (3º-4º). Base de la actividad: Se pide a los alumnos que respondan de manera individual a las siguientes preguntas, con el encabezado «yo soy de»: ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Piensa en esa comida que prepara alguien especial para ti ¿Cuál es? ¿Dónde te gusta ir de vacaciones? ¿Qué te gusta? ¿Qué no te gusta? De este modo creamos un poema visual a partir de «yo soy de/ [+ el agente significativo]» <u>Primer grupo, (1º-2º):</u> Trabajo individual: dibujan tanto las respuestas como su auto-retrato en un acetato. Trabajo en equipo: deben compartir por parejas/tríos el acetato y explicarlo posteriormente de forma colaborativa a sus compañeros. <u>Segundo grupo, (3º-4º):</u> Trabajo individual: Los participantes responden las preguntas sobre un mapa proyectado, pudiendo elegir expresamente la localización de sus respuestas. Trabajamos cooperativamente respetando los espacios y turnos de los compañeros, así como atendiendo a sus respuestas. Trabajo en equipo: Trazamos una red “identitaria”. Vinculamos lo propio e individual creando sinergias en el grupo. Lo que compartimos, lo que nos une.</p>	



Figura 5. 2º compartimos. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 6. 2º compartimos. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 7. Exposición a sus compañeros. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 8. Habilidades personales (Capoeira). Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 9. Mapeamos Nuestra Identidad. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 10. Mapeamos con 3º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 11. Me posiciono. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 12. 3º Mapeando Nuestra Identidad. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 13. Las Habilidades de mi compañero 4º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 14. Mapeamos con 4º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 15. 4º Mapeando Nuestra Identidad. Madrid. Fotografía de la autora (2015).

Fase 3. Comparativa. C.E.I.P II

Sesión 2. Taller RETRO-CÓMIC COLABORATIVO. 13/04/2015

Taller diseñado y realizado de manera conjunta con Laura Sánchez Álvarez.

Diseño de la intervención:

Presentación:

Abrimos la sesión con una pregunta «¿Qué súper-poder te gustaría tener?» que nos permite segregar a los alumnos en grupos heterogéneos a través de un factor común.

Actividad:

Trabajo en equipo: realización de un comic a través de la técnica de calcado o creando sus propios superhéroes, bajo las siguientes pautas:

- Mantener el súper-poder del grupo en la narrativa.
- Salvar el ecosistema acuático o el medioambiente.
- Reflejar el lugar donde transcurre la acción.

Decidir y elaborar el comic por grupos (introducción, nudo y desenlace), así como los personajes que desean que participen, reproduciendo la composición cooperativamente.

Exposición pública del cómic.



Figura 16. 1º/2º Diseñan su cómic. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 17. 1º/2º Diseñan su cómic. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 18. 1º/2º Exposición. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 19. 1º/2º Diseñan. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 20. 5º/6º Diseñan. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 21. 5º/6º Diseñan su cómic. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 22. 5º/6º Exposición. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 23. Retro-cómic colaborativo. Madrid. Fotografía de la autora (2015).

Fase 4. Trabajo colaborativo. C.E.I.P I

SESIÓN 3. Taller INFLANDO LA CONVIVENCIA. 14/05/2015

Diseño de la intervención.

Presentación:

Antes de comenzar la actividad y tras explicar las normas se da la opción de realizar la actividad con la clase unificada o dividida en dos grupos.

Actividad:

Trabajo en equipo: realización de esculturas con globos a través del trabajo colaborativo, bajo las siguientes pautas:

Cada grupo tendrá 10 globos (en los casos de 3º a 6º) y con 7 (en 1º y 2º), ni uno más, aunque se estallen, si la clase se unifica cuentan con 20 o 14 globos en cada caso.

Disponen de imágenes como modelos para crear sus esculturas.

Cada grupo debe decidir cómo montar los globos (posición, tamaño) para crear la estructura de la escultura.



Figura 24. 2º Unidos. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 25. Inflamos la convivencia 4º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 26. Repartimos tareas 3º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).

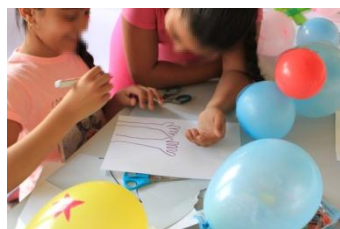


Figura 27. Aportamos nuestras habilidades 3º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 28. Resultados maravillosos. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 29. Trabajo colaborativo 5º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 30. Soluciones innovadoras 5º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 31. Superamos las dificultades 5º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 32. Identidad de grupo 6º. Madrid. Fotografía de la autora (2015).

Sesión 4. Taller RETRO-CÓMIC COLABORATIVO 2.0. 21/05/2015

Taller diseñado y realizado de manera conjunta con Laura Sánchez Álvarez.

Diseño de la intervención:

Se repite sin modificaciones tanto la presentación como la actividad diseñadas y realizadas en «RETROCOMIC COLABORATIVO», C.E.I.P II (sesión 2).



Figura 33. *Buscamos apoyo externo 4º.* Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 34. *Trabajamos en equipo 5º.* Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 35. *Exposición 3º.* Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 36. *Debatimos 5º.* Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 37. *Exposición 5º.* Madrid. Fotografía de la autora (2015).



Figura 38. *Nos divertimos 6º.* Madrid. Fotografía de la autora (2015).

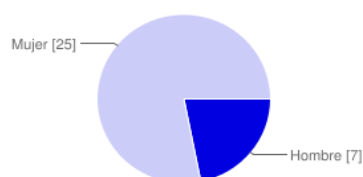


Figura 39. *Nos expresamos 2º.* Madrid. Fotografía de la autora (2015).

14.4 CUESTIONARIOS.

14.4.1 CUESTIONARIO ON-LINE.

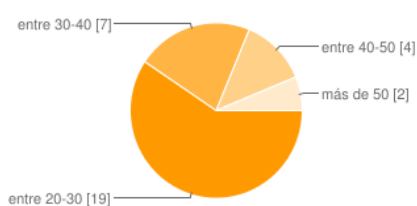
Sexo:



Hombre	7	21.9%
Mujer	25	78.1%

Gráfica 1. Sexo.

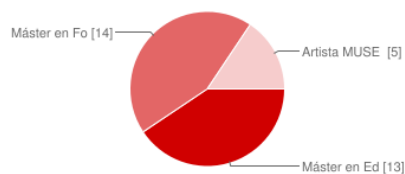
Edad:



entre 20-30	19	59.4%
entre 30-40	7	21.9%
entre 40-50	4	12.5%
más de 50	2	6.3%

Gráfica 2. Edad.

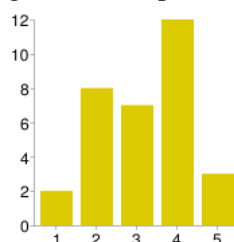
Procedencia:



Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales	13	40.6%
Máster en Formación del Profesorado	14	43.8%
Artista MUSE Fundación Yehudi Menuhin	5	15.6%

Gráfica 3. Procedencia.

¿Tiene usted algún conocimiento sobre INTELIGENCIA EMOCIONAL?

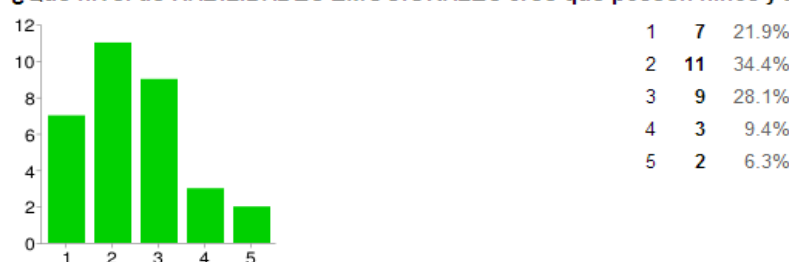


1	2	6.3%
2	8	25%
3	7	21.9%
4	12	37.5%
5	3	9.4%

Gráfica 4. Grado de conocimiento de IE.

[Siendo 1 la valoración más baja y 5 la valoración más alta].

¿Qué nivel de HABILIDADES EMOCIONALES cree que poseen niños y adolescentes españoles?



Gráfica 5. Nivel emocional existente.

[Siendo 1 la valoración más baja y 5 la valoración más alta].

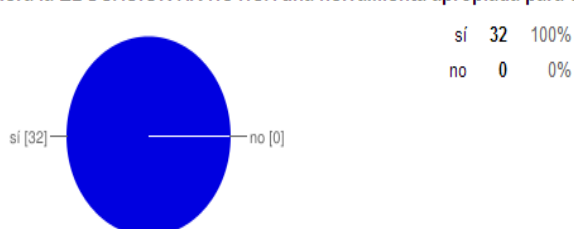
¿Considera necesaria, en la actualidad, la inclusión de la EDUCACIÓN EMOCIONAL en el sistema educativo?



Gráfica 6. Necesidad de Educación Emocional.

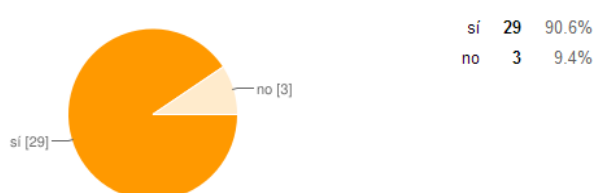
[Siendo 1 la valoración más baja y 5 la valoración más alta].

¿Considera la EDUCACIÓN ARTÍSTICA una herramienta apropiada para el desarrollo de habilidades personales y sociales?



Gráfica 7. Valoración de la educación artística.

¿Considera la MULTICULTURALIDAD existente en la actualidad un factor a tener en cuenta en el desarrollo emocional?



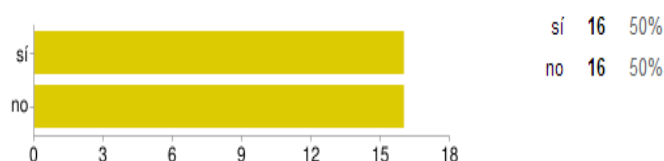
Gráfica 8. Factor Multiculturalidad.

Ámbitos Formales: de forma transversal en las distintas disciplinas. [¿En qué ÁMBITO/OS debería llevarse a cabo la Educación Emocional en el sistema educativo español a través del arte y la creatividad?]



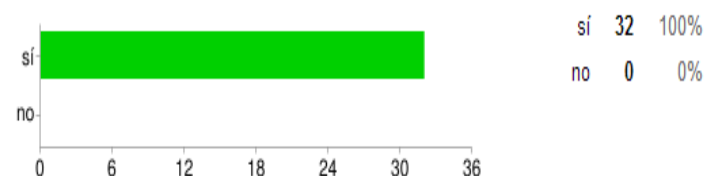
Gráfica 9. Educación trasversal.

Ámbitos Formales: una asignatura propia. [¿En qué ÁMBITO/OS debería llevarse a cabo la Educación Emocional en el sistema educativo español a través del arte y la creatividad?]



Gráfica 10. Asignatura propia en ámbitos formales.

Ámbitos No Formales: Apoyo de Instituciones externas. [¿En qué ÁMBITO/OS debería llevarse a cabo la Educación Emocional en el sistema educativo español a través del arte y la creatividad?]



Gráfica 11. Ámbitos no formales.

¿Considera útil la existencia de un DOCUMENTO que aporte una revisión exhaustiva de la problemática actual de la llamada educación emocional y los agentes que en ella intervienen, para facilitar la ulterior realización de talleres artísticos como herramienta para el Desarrollo Emocional?



Gráfica 12. Utilidad.

14.4.2 CUESTIONARIO ON-LINE: MULTICULTURALIDAD

¿Considera la multiculturalidad existente en la actualidad un factor a tener en cuenta en el desarrollo emocional? ¿Podría argumentar su respuesta anterior? (respuesta opcional)

«La diversidad cultural presenta una paleta de diferentes maneras de afrontar la vida, de gestionar los recursos y de comprender y canalizar las emociones que resulta enriquecedora si se aprende de ello. Más allá de que las emociones sean universales, el modo de manejarlas varía».

«La multiculturalidad implica una educación en valores que incluye ante todo tolerancia y empatía. Esta se debe recibir en el seno familiar que es el primer eslabón a la sociedad. De nada sirve educarla en el aula si los padres no son capaces de transmitir estos mensajes a sus hijos».

«El fenómeno migratorio y el proceso de adaptación de las primeras y segundas generaciones de inmigrantes generan choques culturales en principio debido al desconocimiento de las claves comporta mentales y claves culturales, una vez se descubren determinadas claves la inclusión es más eficaz y menos estereotipada»

«La multiculturalidad exige tener un mayor conocimiento del alumno y su entorno. Si no conocemos del contexto del que proceden los alumnos difícilmente podremos llegar a ellos»

«La multiculturalidad desde su desarrollo conceptual en la posmodernidad, busca la comprensión de la otredad, del otro, y en este desarrollo crítico el componente emocional y el desarrollo del mismo son claves. No puede existir una educación desde la multiculturalidad sino a través de la inteligencia emocional».

«Con la multiculturalidad, al existir constantemente el ejercicio de la comprensión del otro/a por tenerse unos valores o costumbres distintas, se implica de manera directa el ejercicio de la IE».

«En general, la multiculturalidad suele generar conflictos y eso explicita la inteligencia emocional de cada individuo, la capacidad de toma de decisiones y autogestión de las emociones (entre otras). La multiculturalidad creo que manifiesta la necesidad por estar bien uno mismo y los demás, comprender a aquellos son distintos a nosotros/as y poder integrarnos todo/as».

Conocer a gentes de diversas culturas contribuye a un mejor desarrollo emocional.

«Es un contexto relativamente nuevo y con el que nunca se había contado a la hora de formar, pero que sin embargo tiene una influencia vital en la percepción de la realidad de niños y adolescentes. No tiene sentido que no se refleje en el sistema educativo, pues el inocente desconocimiento lleva al desprecio, al racismo y a consideraciones erróneas sobre personas de otras etnias».

«Trabajar en un grupo donde las procedencias son diversas enriquece el aprendizaje y puede favorecer una integración entre participantes, de la que se pueden dar cuenta que ya se sean de un

sitio u otro, en el fondo comparten muchas cosas y eso es un factor que vincula emociones».

«La multiculturalidad siempre ha existido haciéndose presente a lo largo de la historia por medios de clases o estratos sociales, por medio de creencias religiosas, por medio de las autonomías y comunidades y la inmigración interior propia de la posguerra española... simplemente el fenómeno multicultural actual alberga otras diversidades... ni mejores, ni peores. Ha de tenerse en cuenta, como elemento ambiental, del entorno que nos influye y afecta, aún así, no es determinante, ya que lo emocional tiene que ver con como nosotros "nos tomamos las cosas", y es más un camino hacia el cambio en uno mismo que hacia el cambio social, el cual se considera que cuando haya un cambio en la consciencia por medio del autoconocimiento emocional y la interiorización integración, se dará el cambio social».

«Gracias al desarrollo emocional podremos avanzar desde la multiculturalidad (el estado actual de nuestra sociedad, donde una serie de culturas coexisten y conviven pacíficamente o casi pacíficamente en un mismo tiempo y espacio) hacia la interculturalidad, donde estas culturas no solo coexisten si no que se integran, se respetan y enriquecen mutuamente. Lo cual significa desarrollo y enriquecimiento emocional».

«El comprender qué nos pasa a nivel emocional y saber gestionar esas emociones que nos afectan es un gran paso a la hora de entendernos y aceptarnos, de crecer como individuos, de comprender a los demás y de convivir en armonía. La multiculturalidad puede ser un hándicap para aquellos que ven al diferente como una amenaza y el hecho de que se generalice ayuda a su aceptación y a su asimilación como parte de nuestra realidad. Cómo reaccionamos emocionalmente a la multiculturalidad es algo que debemos investigar, descubrir nuestros temores y su porqué para poder superarlos».

«En una sociedad multicultural existen muchas poblaciones que conviven juntas, y pienso que es necesaria para esa convivencia conocer y empatizar con el otro, que posiblemente lleva consigo una tradición y una forma de entender la vida diferente. Por eso pienso que sería beneficioso y enriquecedor para el desarrollo emocional a nivel personal y colectivo».

Creo que la multiculturalidad es importante para el desarrollo humano y que está ligada al comportamiento de muchos niños y adolescentes, y que por lo tanto, deben saber gestionar sus emociones en este tema.

La multiculturalidad juega un papel muy importante en la sociedad actual, y los alumnos están viviendo en una continua dicotomía, pues deben absorber y asimilar tanto sus creencias o a veces las de sus padres (no solo religiosas, si no culturales, formas de pensar, etc), que en muchos casos están enfrentadas con los valores que aprenden en la escuela, lo que pueden causar estragos en su desarrollo emocional

14.4.3 CUESTIONARIOS-ENTREVISTA (Respuestas de docentes y acompañante).

TALLER MAPEANDO NUESTRA IDENTIDAD. C.E.I.P I.

¿Consideras la MULTICULTURALIDAD en las aulas un factor a tener en cuenta para el desarrollo de habilidades emocionales?

1º de primaria: «Si no se desarrollan las habilidades no es posible un entendimiento de la multiculturalidad»

3º de primaria: «Sí. Es fundamental que los alumnos aprendan a respetarse a sí mismo, sus orígenes y el de sus compañeros. El día a día en el aula es el mejor escenario para ello»

4º de primaria: «Por supuesto»

Acompañante: «Sí, ya que es un factor que está presente en las aulas y los niños y niñas deben saber respetarlo y aprender a vivir en convivencia con la diversidad»

Crees que esta actividad ayuda a:

¿Reconocer las necesidades y emociones no expresadas de otros individuos.

1º de primaria: «Sí. Me conocen si soy capaz de expresar lo que siento»

3º de primaria: «Sí, si se escuchan entre ellos pueden descubrir cosas nuevas de los compañeros. También los profesores podemos aprender mucho de ellos»

4º de primaria: «Ayuda a conocerse más »

Acompañante: «Sí, y creo que es algo que no pueden expresarlo en las aulas (por tiempo, importancia en otros temas...) y que cuando se les da la oportunidad lo hacen incluso de manera inconsciente»

Reconocer y respetar similitudes y diferencias entre individuos y grupos para consolidar la identidad grupal.

1º de primaria: «Sí»

3º de primaria: «Sí»

4º de primaria: «Ayuda a colaborar, a decir cosas bonitas a los demás»

Acompañante: «Con esta actividad pueden crear vínculos y conexiones que unen a unos y a otros, consolidando su identidad grupal»

En qué les puede ayudar esta actividad:

1º de primaria: «En todo. Aquí el objetivo no son contenidos curriculares básicos, sino la cabida de emociones y expresiones individual como grupal»

3º de primaria: «A aprender, a escucharse y de esta manera conocerse mejor. A que los alumnos se conozcan más entre ellos»

4º de primaria: «Para expresarse, ser más creativos y sentirse más pertenecientes al grupo»

Acompañante: «Aprender a compartir, escuchar al otro, a mantener diálogos y reflexiones a partir del arte o dinámicas, conocerse más entre ellos y reconocer habilidades de sus compañeros (aunque algunos decían la respuesta de sus compañeros como si tuvieran la obligación de decirlo bien)

¿Has visto reacciones que te han sorprendido? ¿Puedes mencionar alguna?

1º de primaria: «Como observadora de la actividad, descubro en mis alumnos-as aspectos distintos que, en general, no se comentan en clase. Tendríamos que dedicar más tiempo a hablar individualmente con ellos»

3º de primaria: «En general tienen muy poca imaginación. Repiten respuestas en vez de pensarlas por sí mismos. Me sorprende que muchos mencionen que otros compañeros les molestan »

4º de primaria: «Hay reacciones de niños que no tienen habilidades sociales, pero todas me han parecido predecibles»

Acompañante: «Sin preguntarles, han comentado que han conocido cosas de sus compañeros que desconocían» «Los pequeños no tienen problema para hablar en público»

TALLER RETRO-CÓMIC COLABORATIVO. C.E.I.P II.

¿Considera la MULTICULTURALIDAD en las aulas un factor a tener en cuenta en el desarrollo de habilidades emocionales?

Docente 1º y 2º: «Sí, por supuesto»

Docente 5º y 6º: «Sí, cuando más diversidad haya en las aulas más habilidades emocionales se conectan al producirse un intercambio multicultural»

¿Considera el arte, en este caso la ilustración, una herramienta de expresión personal y colectiva?

Docente 1º y 2º: «Sí, pues en las ilustraciones se reflejan muchísimos aspectos y puntos clave a tener en cuenta»

Docente 5º y 6º : «sí, porque fomenta la participación, el diálogo y el consenso»

Creas que esta actividad ayuda a:

Aprovechar las oportunidades que nos ofrece la diversidad para conocer a nuestros compañeros a través de la cotidianidad.

Docente 1º y 2º: «Conocer a los compañeros también a través del trabajo en equipo es muy enriquecedor»

Docente 5º y 6º : «Sí, les ayuda a comunicarse más y a intercambiar opiniones»

Establecer comunicaciones abiertas, asumiendo buenas y malas informaciones.

Docente 1º y 2º: «Es importante para admitir al otro como es y ser capaz de expresar lo que sienten»

Docente 5º y 6º: «Sí, aumentando así la expresividad»

Recurrir a valores de grupo en busca de alternativas para la superación de objetivos colectivos y consolidar la identidad grupal.

Docente 1º y 2º: «Muy importante para prepararles para la vida en nuestra sociedad»

Docente 5º y 6º: «Sí, les ayuda a pensar, a aportar ideas, opiniones, para ser más resolutivos en definitiva»

¿Has visto reacciones que te han sorprendido? ¿Puedes mencionar alguna?

Docente 1º y 2º: «Tienen actitudes muy individualistas, no tienen aun claro lo que es trabajar en grupo esta actividad es muy incipiente en ellos para su edad. Hay que seguir fomentándola»

Docente 5º y 6º: «Sí, la cooperación y coordinación entre los componentes del grupo»

TALLER INFLANDO LA CONVIVENCIA. C.E.I.P I. Crees que esta actividad ayuda a:

Reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, así como las de los demás.

2º de primaria: «Por supuesto. Es un equipo y favorece el trabajo de todo incluso de un niño con problemas al que ayudan en la actividad»

3º de primaria: «Sí. Se han repartido el trabajo de acuerdo con sus preferencias. Han sabido ver lo que se les da mejor a cada uno»

4º de primaria: «Este objetivo lo veo menos»

5º de primaria: «Sí»

Recurrir a valores del grupo en busca de alternativas para la superación de objetivos colectivos y consolidar la identidad grupal.

2º de primaria: «Reflejo claro el papel que desempeña cada alumno en el grupo»

3º de primaria: «Sí. Han visto que para poder realizar la figura de globos necesitaban trabajar como equipo y no individualmente»

4º de primaria: «En este sentido la actividad es muy acertada»

5º de primaria: «Sí»

¿Crees que la actividad ha ayudado a resolver conflictos interpersonales o puede ayudar a resolverlos, prevenirlos o manejarlos?

2º de primaria: «Mejora la cohesión del grupo»

3º de primaria: «Ha ayudado a fomentar el trabajo en grupo y a trabajar juntos sin discutir. Algo que les cuesta muchísimo»

4º de primaria: «Más que resolverlos, les ayuda a saber regularlos»

5º de primaria: «Sí»

En que les puede ayudar esta actividad:

2º de primaria: «Llegar a acuerdos, ser valorados y la cohesión grupal»

3º de primaria: «A aprender a trabajar en grupo independientemente de si los compañeros son además amigos o no son aquellos con los que tienen más relación»

4º de primaria: «A la cooperación al sentimiento de grupo»

5º de primaria: «Aprender a negociar, a ser tolerantes, a ceder para conseguir metas, a trabajar en equipo, valorar la importancia de la colaboración»

¿Has visto reacciones que te han sorprendido? ¿Puedes mencionar alguna?

2º de primaria: «Algunos alumnos que están aislados y solos, colaboran y toman un papel activo en la actividad»

3º de primaria: «La alumna que más dificultades, tiene a la hora de trabajar con los compañeros (chicos) de clase, se ha integrado finalmente y ha trabajado estupendamente»

TALLER RETRO-CÓMIC COLABORATIVO 2.0. C.E.I.P I.

¿Considera el arte, en este caso la ilustración, una herramienta de expresión personal y colectiva?

1º de primaria: «Sí»

4º de primaria: «Es una herramienta fundamental porque confluyen varias formas de expresión y facilita la creación y desarrollo de una historia»

3º de primaria: «Por supuesto. A través de la ilustración y otras disciplinas artísticas los alumnos, en este caso, desarrollan su imaginación, plasman sus inquietudes, sus miedos, sueños...»

Creas que esta actividad ayuda a:

Aprovechar las oportunidades que nos ofrece la diversidad para conocer a nuestros compañeros a través de la cotidianidad.

1º de primaria: «Sí»

3º de primaria: «Si los alumnos se escuchan entre ellos, sí. Cada uno aporta sus ideas en función de sus experiencias, cultura...»

4º de primaria: «Sí»

Establecer comunicaciones abiertas, asumiendo buenas y malas informaciones.

1º de primaria: «Sí»

3º de primaria: «Sí»

4º de primaria: «Montar una historia en equipo facilita esa comunicación»

Recurrir a valores de grupo en busca de alternativas para la superación de objetivos colectivos y consolidar la identidad grupal.

1º de primaria: «Sí»

3º de primaria: «Sí, deben trabajar valores como el compañerismo, el ser comprensivos, ceder ante otras ideas, etc.»

4º de primaria: «Sí»

¿Has visto reacciones que te han sorprendido? ¿Puedes mencionar alguna?

1º de primaria: «Sí, ya conozco alguna de las reacciones de los alumnos, pero ayuda a profundizar en el conocimiento de los niños cuando trabajan en grupo»

3º de primaria: «Aunque no me sorprende, siguen sin saber escuchar y eso hace que los resultados de la actividad sean peores de lo que podrían ser, puesto que tienen buenas ideas»

4º de primaria: «Dificultad para el entendimiento, pero con resultados positivos (aunque sea tan complejo llegar a un acuerdo)»

